PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 4 15 LUTEGO 1937 ROK XVI

SZKOŁA WIEJSKA

Zainteresowanie, jakie w Polsce poświęca się obecnie szkole wiejskiej, nie jest zjawiskiem oderwanym. Dotychczas była szkoła wiejska lichą kopią szkoły miejskiej. W ostatnich latach w wielu krajach zauważyć się daje ruch zmierzający do reformy szkolnictwa wiejskiego. Wpłynęła na to niewątpliwie pedagogika środowiskowa i rozwój nowych metod nauczania, które w szkole wiejskiej mogą znaleźć wyjątkowo dobre zastosowanie. Ale i demokratyzacja społeczeństwa nie mogła pozostawić na uboczu ludności wieśniaczej pozbawiając ją dostępu do dóbr kulturalnych. Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie, które rejestruje pilnie wszelkie przejawy życia pedagogicznego w świecie, poświęciło ostatnio szkole wiejskiej specjalną publikację [1]), na podstawie sprawozdań 41 państw.

Szkoła wiejska w większości społeczeństw uchodziła dotychczas za szkołę pośledniejszą. Bardzo często miała ustawodawstwo inne aniżeli szkoła miejska, podlegała innej administracji i inne miała organa kontrolujące. W Haiti dziś jeszcze szkolnictwo wiejskie podlega ministerstwu rolnictwa, przy którym jest specjalny departament oświecenia.

Z powodu rzadkiego zaludnienia szkoły wiejskie są przeważnie niżej zorganizowane. Bardzo często są to jednoklasówki. W Polsce mieliśmy w roku szkolnym 1934/35 — 12 725 szkół o jednym nauczycielu tj. 48,2%. Pod tym względem nie lepiej przedstawia się sprawa w innych państwach. W Niemczech jedna trzecia wszystkich szkół to szkoły o jednym nauczycielu, w Unii Południowo-Afrykańskiej 71% szkół to jednoklasówki, w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej jest 140 000 szkół tego typu na ogólną liczbę 210 000 szkół wiejskich. Wykształcenie, jakie dzieci odbierają w tych szkołach, jest bardzo niskie. We Włoszech szkoły

---

[1]) *L'organisation de l'enseignement rural.* Genève. Bureau International d'Education. 1936. 266 str. Artykuł powyższy opiera się przede wszystkim na tym źródle.

wiejskie przerabiają tylko program trzech niższych oddziałów. Nie dopuszcza się do wyższej organizacji szkół, chyba że ludność się tego stanowczo domaga, ale i wtedy tylko pod warunkiem, że liczba dzieci jest wystarczająca do podniesienia stopnia organizacyjnego szkoły. Z tych względów na wsi kwestia dokształcania ma specjalne znaczenie. We Włoszech pracuje w tym kierunku organizacja *Opera Balilla*, nadająca dalszemu rozwojowi dzieci specjalny kierunek polityczny. Poważną rolę spełniają uniwersytety ludowe i kursy korespondencyjne. Te ostatnie mają największe zastosowanie w słabo zaludnionej Australii, gdzie korzysta z nich rocznie około 15 000 dzieci. W niektórych krajach obowiązek szkolny dla dzieci wiejskich obejmuje mniej lat nauczania aniżeli w mieście, np. w Kanadzie i Włoszech. Liczba dzieci w szkole o jednym nauczycielu w większości krajów nie powinna przekraczać 50—60. W Polsce przeciążenie nauczyciela liczbą dzieci jest bardzo często większe aniżeli w innych państwach.

P r o g r a m y s z k ó ł w i e j s k i c h w jednych państwach są wzorowane na programach szkół miejskich, w innych dostosowane do potrzeb środowiska i przyszłych zadań życiowych dziecka wiejskiego. W Australii, Kanadzie, Luksemburgu na wsi obowiązują te same programy co w mieście. Tak samo jest zasadniczo w St. Zjedn. Am. Płn. i Czechosłowacji, ale nauczyciel jest tam uprawniony do robienia zmian i poprawek uwzględniając zainteresowania lokalne dzieci i potrzeby danego regionu. W Niemczech programy szkół wiejskich mają wyraźne nastawienie wiejskie i dają orientację w potrzebach wsi i rolnictwa. Podobnie jest w Estonii, na Węgrzech i Łotwie oraz w Polsce, gdyż nauczyciel ma tam swobodę dostosowania programu do potrzeb lokalnych. W niektórych krajach (w Kanadzie, Haiti, Irlandii, Anglii, Belgii) prócz przedmiotów ogólnokształcących wprowadzono do szkół wiejskich elementarne kursy rolnictwa i ogrodnictwa. Są to w pewnych przypadkach przedmioty nadobowiązkowe. Nauka przyrody w wielkiej mierze opiera się na zjawiskach, które obserwować można na wsi, i dostosowana jest do potrzeb wsi. Wielką rolę w nauczaniu spełnia ogródek szkolny. W Anglii mają dzieci w ogródku szkolnym swoje grządki i poletka doświadczalne, którymi interesują się nie tylko dzieci ale i rodzice. Szkoła spełnia tam podobne zadanie jak u nas „Przysposobienie Rolnicze". Dzieci otrzymują jako nagrodę rośliny i drzew-

ka owocowe. W tym kierunku rozpoczęły i w Polsce, przede wszystkim na Wołyniu, niektóre szkoły wiejskie swoją pionierską działalność, oddziaływując dodatnio na podniesienie kultury gospodarczej środowiska.[1])

Nowa pedagogika, która chce szkołę związać z życiem, toruje sobie obecnie drogę do szkół wiejskich. Metody nauczania nawiązują do zwyczajów miejscowych, do zainteresowań dzieci otaczającym je życiem wsi. Zajęcia ciche pozwalają rozwijać samodzielność i aktywność, pozwalają na organizację pracy grupowej i przygotowują do pracy samokształceniowej. Na zajęciach cichych, zwłaszcza dzieci młodszych, zastosowanie znajdują gry wychowawcze. Praca opiera się na współdziałaniu. W St. Zj. Am. Płn., gdzie na ogół metoda pracy w szkołach wiejskich jest zaniedbana, zaczyna sobie w niektórych szkołach wiejskich torować drogę metoda projektów. Specjalnego charakteru nabierają też wycieczki. Zwiedzanie wzorowych gospodarstw wiejskich i rozmowy przy tej okazji z gospodarzem są bardzo ważnym czynnikiem wychowawczym. Nauczyciel wiejski ma dużo możliwości, by rozwinąć swą inicjatywę. Charakter szkoły bardziej umożliwia stosowanie metod aktywnych, aniżeli to jest możliwe w niektórych szkołach miejskich.[2])

Metoda pracy zależna jest przede wszystkim od osobowości nauczyciela. Nauczyciel wiejski musi posiadać inteligencję, by dokonać umiejętnego wyboru najtrafniejszych metod wychowawczych i dydaktycznych, musi znać życie wsi i darzyć je sympatią. Dotychczas była wieś pod względem doboru nauczycieli upośledzona. Na wieś wysyłano prawie zawsze nauczycieli młodych i niedoświadczonych, nie związanych z wsią, nauczycieli, którzy przy najbliższej okazji przenosili się do miasta. Tak było nie tylko w Polsce. W wielu krajach nauczyciel na wsi ma niższe wykształcenie i niższe uposażenie.

W Polsce stoimy w przededniu otwarcia nowych zakładów kształcenia nauczycieli. Ustawa przewiduje dwutorowość w przygo-

[1]) Przeczytaj artykuł Sotnickiego pt. *Hołoby (Przyjaciel Szkoły* Nr 17/34).

[2]) Dla przykładu podaję taką statystykę, zaczerpniętą z książki Ericha Hylla: *Die Schule der Demokratie*. Berlin-Leipzig, J. Beltz, str. 18. W Nowym Jorku na 528 szkół powszechnych do 134 uczęszczało w r. 1928 po 2000 do 3000 dzieci, do 26 szkół po 3000 do 4000 dzieci. Metody pracy zaczynają się tam mechanizować, podobnie jak zmechanizowana została już przed tym praca w wielkich zakładach fabrycznych.

towaniu zawodowym przyszłych nauczycieli. Nie było by rzeczą pożądaną, gdyby nauczyciele o niższym wykształceniu (licea pedagogiczne) zasilali wyłącznie wieś, a nauczyciele o wyższym wykształceniu (pedagogia) poszli do miast. Ciekawy ruch zauważyć się daje obecnie w Niemczech. Rząd stara się zapobiec dalszej emigracji ludności wiejskiej do miast. Próbuje oprzeć się na nauczycielstwie. Przyszły nauczyciel wiejski w Niemczech otrzyma wykształcenie w zakładzie naukowym o typie wyższym, który znajdować się będzie nie w mieście ale na wsi. Program tego zakładu ma dać przygotowanie zawodowe z specjalnym nachyleniem do potrzeb wsi.

W Stanach Zjednoczonych A. P. w programie szkół normalnych dla przyszłych nauczycieli wiejskich spotykamy takie przedmioty: administracja i organizacja szkoły wiejskiej, problemy wychowawcze na wsi, socjologia wsi, rolnictwo, praktyka w szkole wiejskiej. (*Szkoły normalne* to seminaria nauczycielskie).

W Anglii kolegia nauczycielskie mają dwuletnie oddziały równoległe dla przyszłych nauczycieli szkół wiejskich. Pierwszy tego rodzaju oddział uruchomiono w r. 1931. Oddziały te szerzej uwzględniają nauki przyrodnicze, a poza tym wprowadzają ogrodnictwo, prace hodowlane, prace ręczne, higienę społeczną wsi, technikę nauczania w klasach łączonych. Studenci urządzają wycieczki na wieś, gdzie przebywają dłuższy czas, zaznajamiając się na miejscu z pracą organizacji społecznych, z pracą bibliotek wiejskich, z kółkami teatralnymi itp. instytucjami społeczno - oświatowymi. W czasie tych wycieczek na wieś każdy student musi przeprowadzić 8 do 12 lekcji w szkole wiejskiej. Ideą przewodnią reformy angielskiej jest danie dobrego przygotowania zawodowego nauczycielowi wiejskiemu. Chodzi jednak o to, by nie zacieśniać jego wykształcenia i uzdolnić go również do pracy w mieście, nie skazując go tym samym na stały pobyt na wsi. Z tego powodu nauczyciel wiejski i miejski otrzymują wykształcenie w tym samym zakładzie, gdzie jedne przedmioty są wspólne, inne zaś wykładane w równoległych oddziałach.

We wszystkich krajach zauważyć się daje obecnie silny ruch około podniesienia gospodarczego i kulturalnego wsi. Powstają różne instytucje powołane do zwalczania analfabetyzmu i prowadzenia oświaty pozaszkolnej. W pań-

stwach faszystowskich ruch ten przybiera specjalną formę. We Włoszech *Opera Balilla* dostarcza młodzieży wiejskiej książek i pomocy naukowych, odzieży, pomaga w pracach gospodarczych. W Niemczech wysyła się młodzież po ukończonej szkole powszechnej na 9-miesięczny pobyt na wieś, aby się tam zapoznała z życiem wsi i pracą rolnika. W r. 1935 było na wsi 31 000 dzieci z wielkich miast. Pobyt na wsi staje się przedłużeniem obowiązku szkolnego o jeden rok. Obecnie próbuje się wysyłać i młodzież szkół średnich na kilkotygodniowy pobyt na wieś.

W innych krajach dąży się do podniesienia poziomu organizacyjnego szkoły wiejskiej przez tworzenie szkół centralnych, do których dowozi się dzieci. Akcja komasacji szkół zapoczątkowana została w St. Zjedn. A. P. Sięga ona r. 1869, kiedy poczęto komasować szkoły wiejskie w stanie Massachusetts. Ale na wielką skalę dopiero w w. XX zaczęto tworzyć szkoły centralne. Liczba jednoklasówek w St. Zj. A. P. na skutek tego stale spada, co roku ubywa ich około 5000, a na ich miejsce powstaje około tysiąca szkół skomasowanych. Dzieci zostają przewożone do szkół samochodami ciężarowymi. W roku 1934 wydano na dowożenie dzieci do szkół 54 000 000 dolarów. Promień obwodu szkolnego szkoły skomasowanej dochodzi do 70 km. Dzieci w drodze do szkoły zbierają się przy umówionych przystankach, skąd zabiera je autobus. Najdalsza droga do linii autobusowej wynosi 1 do 2 km. Zmienił się też wygląd szkoły wiejskiej. Szkoła skomasowana to duży budynek, w którym prócz izb szkolnych są pracownie, kuchnia, jadalnia, łazienki, czasami nawet kryty basen pływacki. Przy szkole są garaże samochodowe. Przed szkołą stoi przecież nieraz do 20 autobusów, które czekają na koniec nauki, by znowu odwieźć dzieci do domu.[1]) W r. 1934 było w St. Zj. A. P. 1 800 szkół skomasowanych o programie 9-letnim, obejmującym 6-letnią szkołę powszechną i 3-letni niższy szczebel szkoły średniej (Junior High School).

W ślad za St. Zj. A. P. poszły inne państwa, zwłaszcza te, które mają przestrzenie rzadko zaludnione, np. Kanada. Na Węgrzech stworzono szkoły skomasowane w rejonach o promieniu 5 km. W Polsce liczba szkół o jednym nauczycielu spadła z 14 342 w roku szkolnym 1925/26 do 12 725 w roku szkolnym 1934/35 [2]). Ko-

---

[1]) Hylla, poprz. wym. str. 190—191.

[2]) *Mały rocznik statystyczny 1936*, str. 228.

masacja szkół wiejskich nie jest popularna w Niemczech, gdzie ustrój narodowosocjalistyczny dąży do związania ludności z glebą, a więc i z własną szkołą wiejską.

Szkoła wiejska w Polsce — wobec wprowadzenia w bieżącym roku szkolnym nowych programów — wchodzi obecnie w nową fazę rozwojową. Miejmy nadzieję, że w ślad za reformą programową pójdzie podniesienie stopnia organizacyjnego szkół wiejskich.

Bydgoszcz *Ludwik Bandura*

DZIEJE CHŁOPÓW W PROGRAMACH SZKOLNYCH ORAZ OŚWIATOWYCH PRZEZNACZONYCH DLA ŚRODOWISK WIEJSKICH

I.

Tak się złożyło, że dopiero teraz mogę odpowiedzieć na artykuł kolegi J. Milenkiewicza, zamieszczony w numerze 16 *Przyjaciela Szkoły* z roku 1935 [1]). Zapoczątkowana przeze mnie dyskusja [2]) na temat roli dziejów chłopów polskich w programach szkolnych dała właśnie kol. Milenkiewiczowi asumpt do napisania tegoż artykułu. Ja to bowiem napisałem zdanie: „W programach nauki historii Polski, na wszystkich szczeblach drabiny szkolnej, uderza brak faktów, odzwierciedlających poprzez wszystkie ubiegłe stulecia życie chłopów polskich". Kol. Milenkiewicz nie podając mojej argumentacji i mych uzasadnień stwierdził dość jednostronnie, że „pogląd mój jest zgoła mylny i niczym nieuzasadniony" i przytoczył, jako zaprzeczenie mych twierdzeń, punkty z programu szkół powszechnych III stopnia tyczące się historii chłopów, dodając swoją, niezbyt szczęśliwą (jak postaram się dowieść w dalszych rozważaniach) interpretację tych punktów.

Poruszam to zagadnienie na łamach *Przyjaciela Szkoły* nie tylko, aby odpowiedzieć autorowi artykułu. W najbliższych latach będą tworzone ostateczne programy dla szkół I i II stopnia a więc dla szkół położonych przeważnie w środowiskach wiejskich. Nauczycielstwo i opinia publiczna muszą wypowiedzieć się w sprawie

---

[1]) Rękopis nadszedł jeszcze w lutym 1936 r., ale ogłoszenie artykułu odłożyliśmy do wydania zeszytu, poświęconego szkole wiejskiej. — *Red.*

[2]) Patrz moje artykuły: *Kurier Poranny* z dnia 13 VIII 1934 r. *Dzieje chłopa w dziejach Polski* i *Kurier Wileński* z dnia 9 I 1935 r. *Zaniedbany odcinek dziejów Polski.*

oblicza i idei przewodnich tych programów, gdyż tylko w tym wypadku będą one miały piętno pulsującego życia.

Mówiąc o programach historii dla szkół I i II stopnia niesposób pominąć zagadnienia: W jakiej mierze muszą być w nich uwzględnione dzieje chłopów polskich. Aby odpowiedzieć na to zagadnienie, musimy najpierw zdać sobie sprawę, jakim materiałem historycznym (już ustalonym) dotyczącym dziejów chłopów rozporządzamy i jaki jest stan badań nad tymi dziejami w chwili obecnej. Na końcu artykułu, jako uzupełnienie, daję bibliografię przedmiotu, która zorientuje Czytelników, w jakich książkach należy szukać materiałów potrzebnych do rozwiązania omawianego przeze mnie zagadnienia.

II.

Dotychczas mamy zbadane tylko fragmenty dziejów chłopów polskich. Złożyło się na to szereg przyczyn:

1. dzieje ludu polskiego nie posiadają tego ciężaru gatunkowego, co inne wypadki z przeszłych wieków;

2. rola chłopów w życiu państwowo-społecznym, poprzez wszystkie wieki, była bierną;

3. brak źródeł, z których można by było odtworzyć dzieje ludu polskiego, gdyż warstwy przodujące mało się ludem interesowały, a sami chłopi nie zostawili żadnych dokumentów z tej prostej przyczyny, że w warstwie chłopskiej panował w całej rozciągłości analfabetyzm;

4. życie chłopów w wiekach ubiegłych, to życie oskarżające wymową faktów ówczesne warstwy przodujące, a więc nie wyświetla się tego życia chociażby w formie jak najobiektywniejszej, gdyż to — rzekomo — mogłoby w obecnych warunkach wywoływać nienawiści klasowe.

Ten ostatni punkt najwięcej może zaważył na tym, że fakty z dziejów chłopów polskich są wstydliwie ukrywane przed szerokimi warstwami społecznymi.

Dawniejsze pojęcie narodu obejmowało tylko szlachtę. Dziś pojęcie to rozszerzyło się na wszystkie warstwy społeczne. Jednak historycy jeszcze dotychczas utożsamiają z dziejami szlachty — dzieje Polski. W polskim państwie współczesnym, gdzie dwudziestomilionowa rzesza chłopów jest podwaliną

naszego narodowego bytu, ograniczanie dziejów polskich do historii królów, możnowładztwa i szlachty jest jednostronnością, która zubożając przeszłość, zubaża zarazem i zaciemnia teraźniejszość.

Spojrzenie historyków polskich na dzieje chłopów jest jednostronne. Dzieje chłopów nagina się i rozpatruje pod kątem dziejów szlachty. Mamy tylko jedną książkę, napisaną przez Al. Świętochowskiego pt. *Historia chłopów polskich* [1]), która daje całokształt tych dziejów i jest kapitalnym wytknięciem a po części i wypełnieniem jednego z najtragiczniejszych niedoborów nauki polskiej: nauki o chłopie i jego tysiącletniej służbie ojczyźnie. „Historia służby tej, przez wieki konspirowana, po raz pierwszy w dziele Świętochowskiego w imponującym odsłoniła się świetle". Należy nadmienić, że książka Świętochowskiego ma charakter eklektyczny: materiały w niej zebrane były przeważnie opracowane przez poprzednich historyków, mało w niej jest dociekań archiwalnych. Zestawienie jednak materiałów ukazało dzieje chłopów w całym bogactwie problemów i nakreśliło drogi dalszych badań archiwalnych.

W podanej przeze mnie bibliografii przedmiotu uderza szumność tytułów niejednych dzieł. Po bliższym jednak wglądnięciu w te opracowania okazuje się, że są to albo kilkudziesięciostronicowe broszury wyświetlające tylko pewne fragmenty, albo też „przyczynki przyczynków", jak się wyraził któryś z historyków. Świętochowski stwierdza, że opracowania dotychczasowe dziejów chłopów „nie odpowiadają najskromniejszym wymaganiom nauki". W żadnym dziele nie jest ujęty, z punktu widzenia przyczyn i skutków, dynamiczny proces rozwoju dziejów chłopów. Nie są zbadane i w całości ujęte dzieje ich opodatkowania, wytwarzanie się proletariatu wiejskiego, nie mamy dokładnych tablic robót pańszczyźnianych, nie posiadamy jasnego i ścisłego przedstawienia stosunków rolnych. Cały dział: „Kultura chłopska w ciągu wieków" leży odłogiem. Nie wiemy prawie nic o służbie wojskowej chłopów, o ich ofiarach poniesionych w obronie ojczyzny na polu bitew. Nie wiemy prawie nic o bohaterach chłopskich, o ich roli cywilizacyjnej w rozwoju państwa polskiego. Podaję te punkty przykładowo, aby

---

[1]) Aleksander Świętochowski: *Historia chłopów polskich*, Wydawnictwo Polskie R. Wegnera, Poznań, 1925—1928, 2 tomy.

unaocznić, jaki ogrom zagadnień wyrasta przed polskimi historykami i jaki stan badań w tej dziedzinie jest w chwili obecnej.

W polskiej prasie pedagogicznej, przez cały czas od chwili odzyskania niepodległości, na temat dziejów chłopstwa polskiego prawie nikt nie pisał. W prasie codziennej — poza bardzo nielicznymi wyjątkami — zagadnieniom tym nie poświęca się zupełnie uwagi. Przyczynki do dziejów chłopów drukowane po czasopismach historycznych nie docierają do szerokiego ogółu społeczeństwa. Skutek jest ten, że i te badania nad dziejami chłopów, które są obecnie w skromnych rozmiarach przeprowadzane, są przykrywane pyłem zapomnienia. Na współczesnego chłopa polskiego patrzymy tak, jakby on dopiero się narodził po wojnie światowej, jakby nie posiadał tysiącletniej tradycji.

III.

Po tych ogólniejszych rozważaniach przejdźmy na grunt programów szkolnych i na grunt praktycznego życia szkolnego. Kol. Milenkiewicz odpowiadając na mój artykuł przytoczył z programu szkoły powszechnej siedem punktów, które mają rzekomo ilustrować, że programy te „w dość szerokim zakresie uwzględniają dzieje chłopstwa polskiego, poczynając od epoki Piastów i kończąc na odzyskaniu niepodległości (lata 1914—1920) — epoce Marszałka Józefa Piłsudskiego“.

Punkty programowe, związane z dziejami chłopstwa i wyszczególnione przez kol. Milenkiewicza, można podzielić na dwie kategorie:

1. Realne fragmenty z dziejów chłopstwa polskiego: Życie na wsi, wolni i niewolni w służbie księcia i grodu. Wieś osadnicza i jej zakładanie. Wieś polska, pańszczyzna, chata wiejska. Powstanie 1831 i 1863 roku. Przebudzenie ludu śląskiego. Walka o ziemię. Prześladowanie unitów. Rola chłopa w wojnie 1920 roku.

2. Fragmenty historyczne, odzwierciedlające stosunek królów, wielkich ludzi do chłopstwa polskiego w poszczególnych epokach: Kazimierz Wielki królem chłopków. Kościuszko. Konstytucja 3 maja 1791 roku. Uniwersał połaniecki. Obrazek z Pawłowa Brzostowskiego. Działalność Staszica. Jest też jeszcze wymieniony punkt pt. „Z życia Słowian“. Punkt ten

jednak nie ma specjalnego związku z dziejami chłopstwa. W czasach bajecznych, przedhistorycznych poszczególne warstwy społeczne nie były jeszcze wyodrębnione i traktowanie tego punktu — jak to czyni kol. M. — jako specjalnie dotyczącego dziejów włościaństwa jest nieporozumieniem. Jeśli zastanowimy się nad tematami wyszczególnionymi w punkcie pierwszym i zechcemy wynaleźć w dotychczasowych opracowaniach historycznych materiał, którym można by było nasycić te punkty, to skonstatujemy, że spojrzenia na te sprawy od strony dziejów chłopów nie mamy. Nasza historiografia jest tak zbudowana, takimi jest przepojona tendencjami, że wieś w wiekach przeszłych widzimy oczami szlachcica i chociaż w perspektywie czasu dostrzegamy wady i usterki i pewne rzeczy prostujemy, to jednak istotny sens dziejów pozostaje ten sam. Gdy np. chcielibyśmy naświetlić zagadnienie pańszczyzny i pragnęlibyśmy ustalić, co czuł, co myślał, jak rozumował, jak żył pod względem kulturalnym, organizacyjnym chłop pańszczyźniany, to spostrzeglibyśmy, że nie mamy materiału. Nie można także obliczyć i wydedukować na podstawie wydobytych na światło dzienne materiałów, jakie ofiary na wojnie ponosił chłop, jak odczuwał potrzebę bronienia ojczyzny, jaki był jego stosunek do szlachty i magnatów, do królów i ich ustaw, no i do ciężarów pańszczyzny. A przecież naświetlenie tylko z tej strony zagadnienia pańszczyzny jest dopiero faktycznym przyczynkiem do dziejów chłopstwa polskiego.

Rozwinięcie tematów wyszczególnionych w punkcie drugim może nam naświetlić stosunek królów, wielkich ludzi do warstwy chłopskiej, ale stosunek ten nie wiąże się organicznie z dziejami chłopstwa i nie wpłynął na zasadniczy bieg tych dziejów.

Jeśli mówimy, że uniwersał połaniecki dał częściową wolność chłopom, że konstytucja majowa poczyniła ogromne dobrodziejstwa dla chłopów, to uświadomiony i ukształcony chłop — a takiego chcemy wychować we współczesnej Polsce — mógłby powiedzieć: dobrze, jeśli mieliśmy Kazimierzów Wielkich, Kościuszków, Stasziców, jeśli mieliśmy i uniwersał połaniecki i konstytucję majową — to dlaczego pańszczyznę musiał znosić i zniósł obcy najeźdźca i dlaczego właśnie w czasie znoszenia pańszczyzny najwięcej oporu wykazywała szlachta, sprzeciwiając się i stawiając wszelkie przeszkody na drodze do wyzwolenia chłopa?

Nie chodzi mi o negowanie jasnych momentów naszych dziejów w odniesieniu do chłopstwa polskiego. W różnych epokach nurtowały w naszym społeczeństwie idee szlachetne, zdążające do wyzwolenia chłopa, które były i będą naszą chlubą, ale były to tylko nieznaczne odcienie na ogólnym tle; tak więc należy te fakty traktować. Musimy szczerze sobie powiedzieć, że masom chłopskim społeczeństwo szlacheckie od wieku XIII aż do rozbiorów nie dało nic, za co one dziś powinny by być temu społeczeństwu wdzięczne. Musimy zacząć mówić chłopu prawdę, chociażby ta prawda czasem była bolesna dla naszej przeszłości, gdyż tylko tym sposobem dwudziestomilionowa masa chłopska, żyjąca obecnie w niepodległym państwie polskim, poczuje i zrozumie, że jest pniem macierzystym naszego narodu, i że Polska była, jest i będzie jej wieczystą ojczyzną.

Fakty historyczne z przeszłości mają to do siebie, że można mówić o nich bez namiętności nie budząc w słuchaczach żądzy odwetu. W danym wypadku nie jest rzeczą ważną, *co* podajemy, ale *jak* podajemy. Fakty z życia chłopów podawane bez demagogii i zacietrzewienia, chociaż przedstawiające życie chłopów w ciemnych kolorach, nie będą miały wpływu destrukcyjnego. Pewnym zrównoważeniem momentów drastycznych będzie również i to, że w każdej epoce rozwoju Polski byli ludzie światli, którzy walczyli o prawa chłopskie i to ludzie pochodzący najczęściej też z warstwy szlacheckiej. Zresztą nie lepiej, a nawet gorzej, działo się chłopom w innych krajach.

Nie łudźmy się, że chłop przy tak postawionej nauce historii będzie tę dawną Polskę kochał, ale prawie pewnikiem jest również i to, że chłop, znający swoje prawa i obowiązki w wiekach przeszłych i zdający sobie sprawę ze swego równouprawnienia w życiu współczesnym naszego Państwa — tę współczesną Polskę, w której jest pełnowartościowym obywatelem, będzie tym bardziej kochał, jako przeciwstawienie dawnej Polski szlacheckiej.

IV.

Należało by poświęcić jeszcze kilka słów zagadnieniu: jaki powinien być stosunek dziejów chłopów polskich do ogólnych dziejów Polski. Stoimy na stanowisku, że warstwy najniższe, które nie biorą względnie nie brały

czynnego udziału w życiu społecznym, są tak samo jak i warstwy czynne, budowniczymi tego życia i współtwórcami jego rozwoju. Życie królów, wielkich ludzi, ważne fakty historyczne, to tylko syntezy, symbole tego, co nurtowało w najszerszych masach, to widome znaki ich dążeń i marzeń. Używanie przy nauce historii tych symboli i tylko symboli — a tak niestety u nas najczęściej się dzieje — to jest to samo, co badanie głębin lasu po wierzchołkach drzew. Widzimy, co prawda, że las jest wysokopienny lub niski, jest duży lub mały, ale to jeszcze nie stanowi wielkiej wagi, to tylko kontury, poza którymi kryje się nieznana treść. Podobnie w nauce historii wielkie dziejowe wypadki dają nam tylko kontury, poza którymi kryje się prawdziwe życie narodu. Badanie tego faktycznego życia posiada pierwiastki społecznokształcące, o które nam chodzi w nauce historii. Jest rzeczą zrozumiałą, że w programach historii narodu polskiego nie pominiemy nigdy wielkich królów, wielkich ludzi, epokowych wydarzeń, ale chodzi o to, aby te elementy ukazywały się jako wielkie wypadkowe, symbole życia poszczególnych warstw społecznych w danych epokach, a nie były podawane w sposób werbalny, w sposób pozbawiony oparcia o naturalne podłoże. Poznanie życia społecznego w poszczególnych epokach, u jego korzeni, u jego podłoża i wysnucie z rzeczywistego życia najszerszych mas ogólnych syntez-symboli, które ukazują się nam na przestrzeni wieków w kształcie wielkich wydarzeń historycznych, wykorzystanie tych wydarzeń dla celów zrozumienia współczesnego życia — oto istotny i kształcący cel nauki historii.

W tak pojętym celu nauki historii uwzględnienie dziejów chłopstwa polskiego staje się koniecznością. Żywioł chłopski, jako część składowa naszego społecznego organizmu, obojętnie czy w sposób czynny czy bierny, nieraz zaważył w momentach przełomowych na dziejach narodu polskiego.

Lud wiejski interesuje przede wszystkim to, co wiąże się z jego osobistym życiem, jego zainteresowaniami i marzeniami, przy czym jeśli dotykamy tego życia w przeszłości, to współczesny wieśniak znajduje w nim te same pierwiastki, które go intrygują i absorbują obecnie. Życie współczesne dla chłopa jest zasadniczo skomplikowane i nieuchwytne, przedstawia się ono dla niego jako jeden wielki chaos. Chłop nie posiada zdolności wyodrębniania faktów

ważniejszych od mniej ważnych. Wobec współczesnego życia chłop czuje swą bezsilność i bezradność. To życie porywa chłopa jako bezwładną masę, która, jeśli kieruje się jakimiś zasadami, to tylko chyba instynktem. Życie współczesne trzeba rozłożyć na czynniki proste i zrozumiałe dla chłopów. Uchwycić rytm współczesności, wyodrębnić rzeczy zasadnicze od drugorzędnych można lepiej i dokładniej na podstawie typowych przykładów z przeszłości niż na przykładach współczesnego, zrelatywizowanego, chaotycznego życia. Przykłady z przeszłości nie posiadają cechy namiętności politycznych, partyjnych; w przeszłości idee ważne i zasadnicze już się wyodrębniły w formie możliwie obiektywnej. Nauka historii powinna wyrabiać świadomość dziejowej roli poszczególnych grup społecznych. Na płaszczyźnie wieków ukazuje ona typowe zjawiska tej lub owej grupy społecznej, które miały nieraz decydujący wpływ na życie państwa i społeczeństwa.

Obiektywne badanie przeszłości wykaże, jak pierwiastki życia chłopów załamywały się w życiu społecznym kiedyś i jak mogą one — i muszą w niektórych wypadkach — załamywać się w życiu współczesnym.

Historię chłopów polskich znają tylko bardzo nieliczne jednostki wśród naszego społeczeństwa. Mamy dużo chłopskich polityków, posłów, społeczników, którzy wiedzą tyle o chłopach i ich dziejowym rozwoju, ile poznali z podręczników szkolnych, w których fakty, dotyczące dziejów chłopstwa, są stale pomijane lub podawane w ogólny, nic nie mówiący sposób. A przecież znajomość historii chłopów w ich dziejowym rozwoju, logicznie rzecz biorąc, powinna stanowić podstawę do pracy kulturalnooświatowej wśród najszerszych wieśniaczych mas.

Istnieje jeszcze dość ważna przyczyna, która domaga się naświetlania dziejów chłopstwa na terenie oświaty w środowiskach wiejskich. Obecnie w głowach wieśniaczych sieją zamęt różni agitatorzy partyjni, ludzie grający na najniższych instynktach chłopa. Chłop jest w danym wypadku gruntem podatnym, bo wszystko, co oni mówią, ma dla niego pozór najgłębszej słuszności, gdy tyczy się to jego najistotniejszych potrzeb materialnych i duchowych. Nie potrzeba chyba dodawać, że odbywa się to na płaszczyźnie podżegania jednych warstw względnie obywateli przeciw drugim. Czas

jednak już wielki, by wytrącić tę broń z rąk czynników nieodpowiedzialnych, czas, aby uświadomieniem chłopa o jego dziejowej roli w życiu państwowospołecznym zajęli się ludzie niezależni, społecznicy, stojący zdala od walk partyjnych i namiętności politycznych.

W końcu podkreślić chcę z naciskiem to, że rolę swą we współczesnym życiu Państwa chłop zrozumie tylko wtedy, gdy uświadomi sobie, czym był kiedyś, a czym jest obecnie. Potrzeba tego uświadomienia z konieczności prowadzi do uwzględnienia elementów dziejów chłopów polskich w oświacie w środowiskach wiejskich. **Ogólna historia Polski** w oświacie w środowiskach wiejskich **winna wystąpić jako nadbudowa historii chłopów polskich.** Historia Polski, podawana w środowiskach wiejskich sposobem dotychczasowym, właściwie zawisa w próżni, bo wieśniak nie jest z nią związany ani uczuciowo, ani rozumowo. Wieśniak tylko wtedy zainteresuje się głębiej historią Polski, gdy zobaczy, poczuje, zrozumie, że był, jest i będzie częścią organiczną naszego państwa i społeczeństwa, że jest on tak samo odpowiedzialny za jego losy jak i inne warstwy społeczne.

V.

Bibliografia. W bibliografii podaję ważniejsze prace z dziedziny dziejów chłopów polskich. W niektórych książkach niewiele można znaleźć istotnej treści dla naszego przedmiotu. W innych znowu publikacjach należy momenty, dotyczące dziejów chłopów, wyszukiwać z ogólnej treści, która się odnosi zasadniczo do innych zagadnień (Korzon, Grabski, Rutkowski, Kutrzeba).

1. Baranowski Ignacy: *Materiały do dziejów wsi polskiej.* Warszawa, 1909, str. 57.
2. Baranowski Ignacy: *Wieś i folwark.* Warszawa, 1914.
3. Baranowski Ignacy: *Krótki zarys dziejów wsi polskiej.* Warszawa, 1917, str. 40.
4. Brodowski Feliks: *Reforma włościańska 1864 r.* Warszawa, 1916, str. 48.
5. Kirkor-Kiedroniowa Zofia: *Włościanie i ich sprawa w dobie organizacyjnej i konstytucyjnej Królestwa Polskiego.* Kraków, 1912.
6. Rutkowski Jan: *Zarys gospodarczych dziejów Polski w czasach przedrozbiorowych.* Poznań, 1923.
7. Rutkowski Jan: *Sprawa włościańska w Polsce w XVIII i XIX wieku.* Warszawa, str. 92.
8. Próchnik A.: *Dzieje chłopów w Polsce.* Warszawa, 1922, str. 70.
9. Grabski Władysław: *Materiały w sprawie włościańskiej,* tom III. Warszawa, 1919, str. 158.
10. Grabski Władysław: *Społeczne gospodarstwo agrarne.* Warszawa, 1923.

11. Lubicz Stanisław: *Sprawa włościańska w Polsce porozbiorowej.* Kraków, 1909.
12. Kutrzeba Stanisław: *Historia ustroju Polski w zarysie,* tom I. *Korona,* wydanie V. Lwów, 1920.
13. Korzon Tadeusz: *Wewnętrzne dzieje Polski za Stanisława Augusta,* tom III. Kraków—Warszawa, 1897.
14. Mościcki Henryk: *Sprawa włościańska na Litwie w pierwszej ćwierci XIX stulecia.* Warszawa, 1908, str. 38.
15. Świętochowski Aleksander: *Historia chłopów polskich.* Poznań, 1925—28.
16. Grynwaser Hipolit: *Kwestia agrarna i ruch włościan w Królestwie Polskim w pierwszej połowie XIX wieku.* Warszawa, 1935.

Warszawa *Bronisław Owczynnik*

CZY DZIECKU WIEJSKIEMU POTRZEBNA JEST SZKOŁA SIEDMIOKLASOWA?

Na pytanie to zwykle pada odpowiedź potwierdzająca. Nauczycielstwo uważając pełną 7-klasową szkołę za najdoskonalszy osiągalny poziom oświaty powszechnej dąży, walczy o ten typ szkoły. Są oczywiście poważne trudności w osiągnięciu dążenia, by na wsi znajdowały się szkoły wyższego typu. Oprócz trudności budżetowych są trudności komunikacyjne: dziecko miałoby szkołę lepszą, bardziej wartościową, lecz niejednokrotnie zbyt odległą od miejsca zamieszkania. Na razie jest taki stan rzeczy, że dziecko wiejskie musi dojeżdżać lub całkowicie przesiedlić się do innej miejscowości (miasto, miasteczko, czy większe osiedle) by móc uzyskać naukę w zakresie programu szóstej albo siódmej klasy szkoły powszechnej, co jest niezbędnym warunkiem przy wstępie do szkoły średniej nowego typu oraz przy ubieganiu się o stanowisko w licznych zawodach (podoficerowie zawodowi, niżsi funkcjonariusze państwowi, praca w rzemiośle i handlu).

Jak przykry jest los ludzi dorosłych, zmuszonych w wiele lat po wyjściu z okresu szkolnego uzupełniać kursami, egzaminami te — zwykle niezawinione przez nich — braki w wykształceniu elementarnym, by móc dane stanowisko uzyskać lub zatrzymać w myśl obowiązujących wyraźnych przepisów. Zdawało by się, że właśnie na Zachodzie Polski spośród pół miliona dzieci szkolnych Poznańskiego i Pomorza jak największa ilość powinna uczyć się w szkołach powszechnych II i III stopnia organizacyjnego. Przecież na tych ziemiach mamy dobrze rozwinięte polskie rzemiosło i kupiec-

two a gospodarstwa rolne nie podlegają dalszemu rozdrobnieniu — podziałowi. Mamy tu więc stały odpływ pracowników ze wsi, z roli, do innych zawodów i zajęć wymagających co najmniej wykształcenia w zakresie pełnej szkoły powszechnej.

Te dzielnice słusznie chlubią się gęstą siecią pięknych budynków szkolnych, w jakich znajduje naukę niemal sto procent dzieci w wieku szkolnym. Lecz ujawniają się i tu słabe strony tak zorganizowanego szkolnictwa: z ogólnej liczby 3522 szkół okręgu szkolnego poznańskiego:

1994 — to szkoły jednoklasowe (56% ogólnej liczby),
770 — 2-klasowe (więcej mają tego typu szkół okręgi: warszawski 803, krakowski 966, lwowski 1224),
267 — 3-klasowe (dla porównania: okręg lubelski 290, lwowski 699),
90 — 4-klasowe (lwowski 326, warszawski 213),
50 — 5-klasowe (lwowski 141, krakowski 127),
33 — 6-klasowe (lwowski 89),
318 — 7-klasowe czyli 9 procent szkół okręgu.

Stosunek szkół niższego stopnia (1—3 kl.) do wyższego (4—7 kl.) przedstawia się dla okręgu poznańskiego jak 30 : 5, lubelskiego 18 : 4, krakowskiego 29 : 9, warszawskiego 30 : 11 (ze względu na dużą ilość szkół stolicy). Przed paru laty w prasie nauczycielskiej i codziennej wykazywano na podstawie statystyki, że w Poznańskim i na Pomorzu spośród dzieci wiejskich zaledwie 4% pobiera naukę w szkole siedmioklasowej, podczas gdy odsetek ten dla Polesia wynosił 11% a dla Lubelskiego 17%.

Sumując te spostrzeżenia oparte na liczbach możemy stwierdzić: Zachód Polski daje oświatę w warunkach pewnego komfortu, dobrobytu, lecz w odniesieniu do wsi w szczupłym wymiarze (przede wszystkim szkoły 1—2 klasowe) natomiast Małopolska, województwa środkowe i częściowo wschodnie mając wprawdzie poważniejsze braki w urzeczywistnieniu powszechności nauczania dają tym dzieciom wiejskim, dla których jest miejsce w szkole, stosunkowo wyższy zakres nauki.

Inowrocław (woj. poznańskie) *Stefan Kamiński*

NOWY PROGRAM NAUKI RELIGII RZYMSKO-KATOLICKIEJ W SZKOŁACH POWSZ. III STOPNIA

Czytając „Uwagi do całości programu“ nauki religii dowiadujemy się już w pierwszych wierszach, że „Chrystus Pan winien być głównym źródłem i podstawą życia religijnego dziatwy“..., że „postać Jego, słowa i czyny winny bezpośrednio przemawiać do jej dusz. Dokoła Niegoześrodkowuje się cały materiał nauczania.“[1])

Z tych słów jasno wynika, że nauczanie religii rzymskokatolickiej w szkole powszechnej ma charakter chrystocentryczny. A musi ono się koncentrować około Chrystusa, aby Go dziatwa szkolna poznała, pokochała i naśladowała.

Zależnie od psychicznego rozwoju dziecka przedstawiamy mu w nauczaniu religii jednak Chrystusa pod coraz to innym kątem widzenia. Na tle dziecięctwa Chrystusa, Jego lat młodzieńczych czy też wieku dojrzałego, podajemy tylko dostępne mu wiadomości religijne, które stopniowo coraz bardziej rozszerzamy i pogłębiamy.

Ale podanie wiadomości nie jest celem nauczania religii w szkole powszechnej, jest raczej tylko środkiem do urabiania duszy dziecka na wzór Chrystusowy. Z tego wynika, że i w tym przedmiocie nauczanie musi stać się przede wszystkim wychowującym.

Dlatego też przedstawiamy w myśl programu już w kl. I w związku z opowiadaniami biblijnymi lata dziecięce Pana Jezusa jako wzór modlitwy, pracy i posłuszeństwa.

W kl. II pogłębiamy uczucia religijne dziecka pobudzając je do kontroli i oceny swojej modlitwy, pracy i posłuszeństwa i przyznania się przed samym sobą, że jego zachowanie i postępowanie nie jest właściwe. Przez to uprzystępnimy mu pojęcie grzechu i zbliżymy je do Chrystusa przebaczającego winy, wzbudzając zarazem „w dzieciach zapał do pracy nad sobą, pragnienie oczyszczenia się z grzechów i stan radosnego oczekiwania, nie trwogi, lęku i niepewności“. (Program, str. 26).

W kl. III przygotowujemy dzieci w dalszym ciągu do przyjęcia Pana Jezusa, do połączenia się z Chrystusem Eucharystycznym. W tym celu poznają one przykazania Boże i kościelne, lecz znowu

---

[1]) Zob. *Program nauki religii rzymskokatolickiej w publ. szkołach powsz. III stopnia.* Str. 26.

na tle przykładów zaczerpniętych z życia Pana Jezusa i świętych oraz rozszerzają swe wiadomości o sakramencie Pokuty i Ołtarza.

W kl. IV zapoznajemy dziecko również na tle życia i nauki Chrystusa z prawdami wiary i zasadami moralnymi, by coraz bardziej zbliżyć je do Chrystusa i do Boga.

Materiał kl. V i VI zaznajamia dziatwę z większą systematycznością i pełnością z objawieniem w starym i nowym testamencie, z prawdami wiary i zasadami, by osiągnąć większą znajomość życia i nauki Chrystusa, w ogóle Jego dzieła Odkupienia.

W kl. VII wreszcie umożliwia się dziecku przeżywanie życia Chrystusa, przejawiające się w roku kościelnym, życiu parafialnym, słuchaniu mszy św., organizacji kościoła, mistycznego Ciała Chrystusa Pana, by przez to wszystko doprowadzić młodzież do „ściślejszego połączenia z Jezusem Chrystusem i odrodzenia w Jego duchu". (Program, str. 39).

W dotychczasowych rozważaniach nad materiałem naukowym nie trudno dostrzec ukrytą w nim myśl chrystocentryczną, szczególnie jeśli chodzi o nauczanie opowiadań religijnych nowego testamentu. Uczymy jednak w tym przedmiocie także o wydarzeniach starego zakonu. Czy więc jego opowiadania biblijne nie winien przenikać chrystocentryzm? Owszem. Przecież stary i nowy testament — to jak gdyby nieprzerwany łańcuch cudownych wydarzeń z sobą logicznie połączonych w jedną całość. Stary testament bowiem objawia nie tylko rodzące i rozszerzające się zło, ale podtrzymuje również wiarę w wybawienie z upadku i tęsknotę za Zbawicielem. I dlatego, omawiając wypadki starego testamentu, nie można trzymać Chrystusa za kulisami, lecz trzeba Go koniecznie wysunąć na pierwszy plan i wkoło Niego ugrupować wydarzenia z dziejów narodu wybranego. A przecież okazji ku temu jest dużo; i stary testament obfituje w momenty chrystocentryczne. Wspomnę choćby o obietnicy Boga Ojca zesłania Zbawcy świata, o proroctwach, figurach, symbolach, cudach proroków, urządzeniach świątyni i służbie Bożej u Izraelitów itd. Przez porównawcze i łączne potraktowanie galerii typów starozakonnych z Chrystusem skonkretyzujemy na ogół dość abstrakcyjny materiał starego testamentu, co z punktu dydaktycznego w nauczaniu jest objawem zawsze pożądanym.

Poznań *Marian Jagodziński*

DANIEL I OPATRZNOŚĆ BOŻA

(Lekcja religii w kl. V).

I. Przygotowanie: Powtórzenie o Jeremiaszu i niewoli babilońskiej, po czym uczący zapowiada temat nowej lekcji, mianowicie: Prorok Daniel.

II. Wykład: Nauczyciel opowiada z pamięci historię biblijną o Danielu. Ponieważ jest to opowiadanie dłuższe, dzieli je na trzy części, jak to przewiduje podręcznik uczniów,[1]) mianowicie· 1. Daniel i przyjaciele jego. 2. Uczta Baltazara. 3. Daniel walczy z bałwochwalstwem.

III. Wyjaśnienie i pogłębienie: Po opowiadaniu każdej części stwierdzają uczniowie dyspozycję tejże. Nauczyciel kieruje ułożeniem jej w ten sposób, by była identyczna z tą, którą podaje podręcznik, co jest ważną pomocą w objaśnianiu wykładu. Następnie pyta uczniów, czego nie zrozumieli w opowiadaniu. Ponieważ uczniowie nie o wszystko pytać będą, będzie trzeba niektóre sprawy dodatkowo jeszcze objaśnić. W tym celu należy przede wszystkim podnieść i rozwinąć w tej części lekcji następujące kwestie:

1. Niebezpieczeństwo sprzeniewierzenia się prawdziwej wierze w niewoli babilońskiej, na jakie narażeni byli Daniel i jego przyjaciele a) przez porzucenie przykazania postu, b) przez pokłonienie się bałwanowi.

2. Wierność Daniela i jego przyjaciół prawu mojżeszowemu, stałość w wierze i ufność w Boga mimo silnych pokus.

3. Nagroda dla Daniela za wytrwałość w wierze (zdrowie, mądrość, zręczność czyli zalety fizyczne i umysłowe, dalej życzliwość króla, cześć u Żydów i pogan, ocalenie z pieca gorejącego i lwiej jamy, wywyższenie, zdolność wyłożenia tajemniczego pisma itd.).

4. Nawiązanie do naszych przykazań kościelnych i Bożych (wstrzemięźliwość, bałwochwalstwo, świętokradztwo itd.).

5. Opieka Boża nad Danielem czyli Opatrzność Boża.

Dlaczego Daniel niszczył bożki? Na co naraził się wobec tego? Nie zmienił jednak mimo tej nienawiści ludu i kapłanów pogańskich swego postępowania a zdawał sobie zapewne sprawę z tego, jakie ono mogło mieć dla niego skutki. Ufał jednak Bogu, że mu

---

[1]) *Nowa historia biblijna diecezjalna.* (Str. 107--113).

pomoże w tej walce z bałwochwalstwem, że go ochroni przed śmiercią. I Pan Bóg przybył mu z pmocą: bronił go przed napaścią lwów i żywił go cudownie w jamie. Był to podwójny cud, którego Daniel doznał w późniejszych latach. A jako młodzieniec? Również doznał cudownego ocalenia w nagrodę za co? Przez tę cudowną opiekę, jaką Pan Bóg darzył Daniela, dał mu poznać, że wierny Jego sługa zasłużył na taką łaskę Bożą.

Pan Bóg otaczał Daniela nadzwyczajną opieką, bo Pan Bóg czuwa w ogóle nad człowiekiem z szczególną miłością. Widać to i w życiu innych jeszcze Izraelitów podobnie jak w życiu niektórych narodów i każdego z nas. Dajcie dowody, że w dziejach starego testamentu Pan Bóg szczególnie troskliwie zaopiekował się pewnymi ludźmi (Noe, Józef, Mojżesz). Także o całym narodzie żydowskim możemy powiedzieć, że Pan Bóg troszczył się o niego w sposób niezwykły i nadzwyczajny. Jakie mamy na to dowody? (Izraelici w Egipcie, przejście przez Morze Czerwone, pobyt na pustyni, w niewoli itd.). A dlaczego Pan Bóg otaczał Izraelitów taką szczególną miłością i opieką? Jak nazywano dlatego też ten naród? W historii naszego narodu można również stwierdzić taką niezwykłą opiekę Bożą. Na przykład? Zastanówcie się, czy Polacy zasłużyli na taką nadzwyczajną opiekę Bożą. Przez co? (Wierność, przywiązanie do wiary, Polska przedmurzem chrześcijaństwa, Polonia semper fidelis). Udowodnij, że Polska kilkakrotnie była przedmurzem chrześcijaństwa.

Tę nadzwyczajną opiekę Bożą odczuwamy czasami i na sobie w sposób bardzo wyraźny. Kto z was może coś o tym powiedzieć z własnego życia?

Z tych wszystkich przykładów widzimy, że Pan Bóg troszczy się z szczególną miłością o człowieka. Swoją opieką obdarza Pan Bóg jednak nie tylko człowieka ale także każde stworzenie. Pismo św. przecież wspomina wyraźnie o tym, że Pan Bóg dba także o ptaki i kwiaty. Jak bowiem czytamy w ewangelii o tej opiece nad ptakami i liliami?

Gdyby Pan Bóg nie troszczył się o swe stworzenia i o świat, wszystko by zmarniało i zginęło. A tymczasem tak nie jest. Wiemy przecież, że Pan Bóg utrzymuje świat, aby nie zginął, i opiekuje się nim i po stworzeniu. Nic na świecie nie dzieje się przypadkiem lecz z woli Bożej. Jak nazywamy opiekę Bożą nad światem? Pan Bóg

jak gdyby patrzył wokoło, czego Jego stworzeniom potrzeba. Jego Oko czuwa nad światem, mówimy dlatego też o Oku Opatrzności Bożej. Przedstawiamy nawet to Oko Opatrzności Bożej pewnym znakiem. Kto z was już widział ten znak? Gdzie? Czy należy dosłownie zrozumieć to powiedzenie: Oko Opatrzności Bożej? Dlaczego nie?

IV. Zastosowanie: Myśl o tym, że Pan Bóg otacza nas pieczołowitą opieką, napawa nas pociechą i otuchą w trudach i cierpieniach. Liczymy też zawsze na tę opiekę Bożą. Ufamy Jej. Tę swą ufność wyrażamy w modlitwach i pieśniach. Na przykład? Na zakończenie zaśpiewamy jedną z tych pieśni, mianowicie: Pod Twą obronę...

Uwaga: Lekcja powyższa jest katechezą biblijną. Część III/5 (wyjaśnienie i pogłębienie) mogłaby równie dobrze stanowić w formie rozszerzonej materiał dla katechezy katechizmowej, który zostałby wtedy przerobiony w następnej lekcji pt. Opatrzność Boża, a który w tej lekcji tylko krótko naszkicowano.

Poznań *Marian Marski*

O NAUCE CICHEJ W NAUCZANIU RELIGII
W SZKOŁACH NIŻEJ ZORGANIZOWANYCH

W myśl *Programu nauki religii rzymskokatol. w publ. szkołach powszechnych III stopnia, z polskim językiem nauczania*, który to obowiązuje obecnie w szkołach I i II stopnia, wyłania się jedno dość poważne zagadnienie. Otóż nauka religii w III i IV oddziale udzielana jest oddzielnie. Ze względu na to w czasie nauki głośnej oddziału III oddział IV ma naukę cichą i odwrotnie. Występuje więc zagadnienie nauki cichej. O nauce cichej jednakże żadnej wzmianki ani w programie z r. 1922 ani z r. 1931 nie ma. Również w programie nauki religii z r. 1935 obowiązującym we wszystkich szkołach powsz. wszystkich stopni, z polskim językiem nauczania, nie ma mowy o nauce cichej. Jedynie w projekcie programu religii wydanym w r. 1933 wyraźniej zaznaczone są te momenty, które uwzględniać należy w czasie nauki cichej. Czytamy tam na str. 25 „od kl. IV należy też wprowadzić lekturę zaleconego pisemka religijnego“, lub „niech uczeń szuka samodzielnie w książeczkach religijnych postaci świętych dzieci, które najbardziej ukochały Matkę Boską, czy Jezusa Chrystusa, czy cnotę prawdy, czy jakąś prawdę wiary, niech zestawia i porównywa pewne rzeczy“. I na str. 27 „rysunek dziecka może również ożywić od czasu do czasu lekcję re-

ligii, szczególniej w najniższych oddziałach, stając się zewnętrznym wyrazem przeżyć dziecka (św. Mikołaj, kapliczki przydrożne)". W nauczaniu cichym dużą rolę odgrywa również podręcznik. Te elementy podkreślone są w wydawnictwie urzędowym, ale bądź co bądź dzisiaj nieobowiązującym.

Poza tym nie ma jednak żadnych obowiązujących przepisów na prowadzenie nauki cichej. I zresztą kto wie, czy byłyby one przestrzegane. Z wielu względów sądzę, że nie. Pisemka religijne mogłyby być dobrze wyzyskane w nauce cichej, ale pominąwszy fakt, że nie ma poleconego, jednolitego pisemka dla dzieci, kto je ma kupować? Nauczyciel szkoły niżej zorganizowanej ma już i tak dużo wydatków na potrzeby szkoły; opiek szkolnych prawie nie ma, dzieci biedne, same abonować nie mogą. W najlepszym razie po długich prośbach i groźbach 3 lub 4 dzieci przyniesie kwotę na abonament pierwszego kwartału. A dalej? Beletrystyka religijna również nie może być odpowiednio wyzyskana ze względu na małe sumy, przeznaczane na zakup książek do bibliotek.

Podręcznik pozostaje więc j e d y n y m ś r o d k i e m, służącym do zajęcia dzieci w nauce cichej. Jednak z praktyki wiemy, jak przedstawia się sprawa podręczników w szkołach. Co roku prawie nowe podręczniki, poprawione, uzupełnione i przeznaczane u góry — nie zdążą przyjąć się w terenie, gdy już się zmieniają. Odbija się to na kieszeni rodziców, którzy czasem na sól nie mają, a już w żadnym wypadku nie mogą co roku nowych książek kupować. Nauczyciel chcąc uniknąć nieporozumień z rodzicami w sprawie podręczników kupuje je sam, albo n a u k ę c i c h ą o g r a n i c z a d o m i n i m u m.

Czasem, gdy uczy modlitwy lub pieśni, każe ją przepisywać jednemu oddziałowi a z drugim ma naukę głośną. Czasem znów jeden oddział coś rysuje. Nieraz uczy się pieśni ze śpiewników lub książeczek do nabożeństwa, które nawiasem mówiąc, zawierają moc błędów stylistycznych i ortograficznych. Jest to jednak nauka cicha tylko dorywcza, prowadzona ad hoc, tylko dlatego, że ma ona być w myśl programu. Może komisja, która opracowywać będzie program nauki religii dla szkół niżej zorganizowanych, znajdzie wyjście z tej sytuacji. Ja jednak mam wrażenie, że o ile nauka cicha uderzać będzie w kieszeń rodziców, minie się na pewno z celem.

Przesławice (woj pomorskie) *Jan Białecki.*

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

Uwagi o programie geografii w szkołach powszechnych. (Nr 18/1936).

Rozważania autora są moim zdaniem natury teoretycznej, mające swe źródło w sferze naukowej tegoż przedmiotu, nie poparte pracą i doświadczeniem w szkole powszechnej. Stąd też rodzi się prawdopodobnie u autora wniosek, że „nauczycielstwo coraz silniej odczuwa jego niższość (tzn. geografii) w porównaniu z programem dawnym" (str. 751).

Uwagi autora są mało przekonywujące dla tych, którzy zrośli się już z nowym programem w pracy szkolnej i którzy widzą, poza nielicznymi niedociągnięciami, stanowczą wyższość nowego programu nad dawnym. Twierdzenie autora, że nauczycielstwo przyjęło program „bez entuzjazmu" (str. 749), nie jest dowodem, że program, jaki obecnie realizujemy, jest pozbawiony cech wartościowych, że jest pozbawiony zasadniczej linii dydaktycznej, które to myśli przebijają przez treść artykułu.

Przyjęcie z entuzjazmem lub bez entuzjazmu nowych programów, a więc i programu geografii, zależy od zapatrywań osobistych poszczególnych nauczycieli, głównie zaś od stopnia zrośnięcia się z przeszłością, która zawiera wszystkie dodatnie cechy, wszystkie zalety, a których ich zdaniem pozbawiona jest chwila obecna. Myśl taka występuje całkiem wyraźnie w artykule (str. 750), kiedy autor staje w obronie doskonale rozplanowanego programu seminariów (będących jak wiadomo na wymarciu). Twierdzi, że „zorganizowany program nauczania geografii okazał się bardzo trafnym (podkreślenie moje), gdyż pozwalał nowożytnie wyszkolonemu nauczycielowi geografii na uzyskanie istotnie wartościowych wyników pracy geograficznej w seminariach". „I tak też było normalnie, gdyż przeciętny abiturient seminarialny swoją wiedzą geograficzną przewyższał bardzo wyraźnie przeciętnego abiturienta gimnazjalnego" (str. 751). Jeżeli wywody te zestawimy z dalszymi rozważaniami autora w związku z realizacją progr. geografii kl. III, gdzie mówi o miejskim i wiejskim programie nauki geografii, i gdy zastanowimy się nad twierdzeniem, że „brak fachowego przygotowania do takiej pracy (łączenie tych dwóch programów w środowiskach pośrednich) wśród nauczycielstwa" (str. 752), — to uwydatni się następujący paradoks: Tam doskonałe i nowożytne przygotowanie geograficzne nauczyciela, tu go brak, tu występuje chęć pozbawienia nauczyciela inicjatywy, zdolności rozumowania, myślenia. A przecież wiadomo, że 99% nauczycieli i nauczycielek to wychowankowie seminariów.

Opracowanie programu pośredniego między wsią a wielkim miastem (czyli programu średnio- czy małomiasteczkowego) nie jest

znowu tak wielką sztuką i taką poważną trudnością, aby nie mógł im podołać przeciętny nauczyciel. Zupełnie natomiast błędny jest moim zdaniem punkt zapatrywania autora, że w tej dziedzinie leży „właściwe pole dla twórczej pracy podinspektorów szkolnych" (str. 752). Wygląda to (mówiąc nawiasem) raczej na osobistą wycieczkę pod adresem podinspektorów niż na rzeczowe ujęcie sprawy. Połączyć bowiem te dwa programy dostosowane do dwóch skrajnych, a tym samym posiadających specyficzne cechy, środowisk może tylko nauczyciel, który zrósł się z środowiskiem, zna jego fizjognomię i zna jego potrzeby. Słusznie natomiast podniósł autor kwestię podręczników dla szkół o programie pośrednim jako sprawę bardzo ważną domagającą się realizacji. Inaczej bowiem tysiące dzieci szkół mało- i średniomiasteczkowych jak i szkół znajdujących się na peryferiach miast musiałoby zaopatrzyć się w podwójne podręczniki.

Idąc za autorem śladem programu nie widzę też bynajmniej owych przeskoków i niepowiązania przyrody z geografią w klasie IV, co wynika z zdania: „Program geografii opuszcza swoje środowisko i każe ruszyć w podróż po głównych krainach Polski". „A tymczasem na lekcjach przyrody uczy się młodzież o warzywach hodowanych w naszym klimacie, a więc rosnących zarówno w naszym Pępowie jak i Tyrolu" (str. 754). Wygląda to tak, jakoby brak było w programie linii przewodniej łącznie występujących przedmiotów, jakoby nastąpił między przyrodą i geografią w kl. IV całkowity rozbrat. Tymczasem zdać musimy sobie sprawę, że obrazowe ujęcie krain Polski nie wyklucza całego szeregu wspólnych im cech, i że rośliny, ptaki, zwierzęta występujące w przyrodzie będą miały swoje wspólne, a równocześnie pewne odrębne podłoże w różnych częściach Polski.

Nie widzę też żadnych niebezpieczeństw w zimowym rozplanowaniu geografii, jeżeli weźmiemy pod uwagę intencję programu kl. IV. Autor widzi to niebezpieczeństwo w tym, że jest to okres w którym nie możemy ze względu na zimę przeprowadzać ćwiczeń w terenie, obserwacyj i wycieczek. Tkwiłoby takie niebezpieczeństwo istotnie w naszym programie, gdybyśmy mieli do przeprowadzenia systematyczny kurs tego przedmiotu, lecz chodzi tu „o zapoznanie dziecka przy pomocy żywych i barwnych obrazów z rozmaitością i bogactwem przyrody i życia w Polsce" (Program, str. 89). Dlatego też w dalszym ciągu podkreśla program, że pogadanki te „winny być ilustrowane obrazkami w podręczniku, obrazami ściennymi, a także w miarę możności obrazami świetlnymi i okazami" — nie wspominając nic o obserwacjach i wycieczkach z tego zakresu nauczania. I słusznie — gdyż przedstawić dziecku potęgi i tajemnic morza, piękna i malowniczości gór, bezkresnych bagien Polesia nie potrafimy w sztucznie stwarzanym terenie. Przedsta-

wienie na miejscu charakterystycznych krain Polski kryłoby w sobie jeszcze jedno poważne niebezpieczeństwo, mianowicie pozbawienie dziecka chęci zobaczenia tych obcych dla niego widoków, widoków porywających swoją czarowną tajemnicą, które prysną przez nieodpowiednie porównywania np. morza z sadzawką.

Z takiego rozplanowania geografii wynika zdaniem autora bardzo ważki moment natury dydaktycznej jak „niekorzystne wyniki nauczania geografii w tej klasie“ (str. 754) i wobec tego można postawić twierdzenie, „które wcale nie będzie herezją: w czwartej klasie geografia tak jakby nie istniała, a ten rok nauczania możemy uważać za stracony dla geograficznego szkolenia młodzieży“. Twierdzeniu temu przeciwstawić można stwierdzenie ogółu nauczycielstwa, że materiał geograficzny klasy IV nie przechodzi bez echa w umysłach dzieci, przeciwnie, pozostawia w nich moc wrażeń i wiadomości, które są podbudową dla materiału geograficznego klasy V zarówno w zapoznaniu z mapą jak geograficzną strukturą ziem polskich. Zresztą dokładną odpowiedź na ten temat dać będziemy mogli dopiero po roku, gdyż obecna klasa piąta jest tą, która po raz pierwszy przerabiała nowy program geografii w klasie czwartej. Jak dotychczas to jednak stwierdzić należy, że program kl. IV jest dobrą podbudową do materiału geograficznego klasy wyższej.

W dalszym ciągu żąda autor, że „na pierwszy plan toku rocznego należy wprowadzić naukę o planie i mapie, zaś po przepracowaniu tej części można przystąpić do omówienia typów krajoznawczych“ (str. 756). Słusznie! Tylko wchodzą tu w grę dwie inne trudności, o których autor nie wspomniał, a z którymi spotyka się nauczyciel szkoły powszechnej, mianowicie: jak np. uczynić zadość programowi w zakresie podziałki na mapie przy mierzeniu odległości, jeżeli dzieci przychodzą do kl. IV z wiadomościami arytmetycznymi z zakresu 1000? Drugim momentem sprzeciwiającym się przesunięciu nauki o mapie na sam początek roku czwartego to materiał żywy, jakim są dzieci. Jeżeli po pół roku pracy w klasie IV materiał ten przychodzi dzieciom trudno opanować, a nauczyciel wkłada w ten dział bardzo dużo pracy, sił i energii — to trudno pomyśleć o opracowaniu tego działu z pożytkiem na początku roku.

Przeciw koncepcji rozplanowania pracy z geografii, jaką podaje autor na str. 761, moim zdaniem można podnieść następujące argumenty:

1. Umysł dzieci klasy IV jest jeszcze stanowczo za mało rozwinięty, aby na poziomie tej klasy przepracować z zrozumieniem przez nie systematyczny kurs geografii o Polsce, chociaż by w zakresie elementarnym.

2. Wiadomości z geografii ogólnej, które autor chciałby widzieć już w klasie V, są stanowczo za trudne na ucznia tejże klasy. Jeżeli jeszcze uczeń kl. VI z trudnością opanowuje geografię ogólną, a opanowuje ją tylko drogą poglądowego nauczania i wszechstronnych ćwiczeń, to w żadnym wypadku nie jesteśmy zdolni przepracować ten materiał z powodzeniem w klasie V.
3. Znajomość części świata nam bliższych, bardziej z nami związanych, winna iść w myśl wytycznej osi wszystkich programów przed dalszymi.

Za ujemne cechy programu geografii należy uznać:

1. Przeładowanie programu w klasie V. Przerobić na poziomie tego kursu geografię Polski i Europy to stanowczo za dużo na solidne i gruntowne opracowanie tematów.
2. Tak samo nieco za obszerny jest materiał klasy VII biorąc pod uwagę gospodarcze nasilenie programu wymagające różnych ćwiczeń, wycieczek, wiązania z środowiskiem itd.
3. Zamiast mapy politycznej wprowadzić do klasy IV mapę fizyczną, która dla dziecka jest spokojniejsza i bardziej zrozumiała.

W tym też kierunku winna moim zdaniem iść reforma tymczasowego programu.

Rydzyna (woj. poznańskie) *Józef Przewoźny*

Koncentracja czy korelacja? (Nr 1-2/1937).

Zagadnienie *korelacji* narobiło dużo wrzawy po ukazaniu się obecnego programu, w którym bardzo często spotykamy się z tym określeniem. Natomiast o *koncentracji* nowy program nie wspomina. To było powodem, że jedni identyfikowali *korelację* z *koncentracją*, a drudzy odróżniali treść tych dwóch terminów.

Jakie jest więc właściwe oświetlenie tego zagadnienia? Czy *korelacja* i *koncentracja* to to samo, czy też zachodzi różnica pomiędzy tymi pojęciami?

Na to pytanie znajdziemy odpowiedź w nowszej literaturze dydaktycznometodycznej, która odróżnia *koncentrację* od *korelacji*.

W *Encyklopedii Wychowania* t. II str. 99 czytamy, że:

„*Koncentracja*, w najszerszym tego słowa znaczeniu, zmierza do takiego układu treści nauki, aby szczegółowy jej materiał, bądź to znajdujący się w obrębie jednego przedmiotu nauczania, ale w różnych jego działach, bądź też przynależny do różnych przedmiotów nauki, był w umyśle ucznia ze sobą zestawiany i łączony".

Na str. 100 t. II *Encyklopedii Wychowania* czytamy o *korelacji* następująco:

„Oprócz jednak *koncentracji*,ześrodkowującej całość wiedzy dokoła pewnego trzonu, może istnieć inna postać powrotnego łączenia wiadomości, rozło-

żonych między poszczególne przedmioty. Polega ona na tym, że wyzyskując nadarzające się okoliczności, które pochodzą od nauki szkolnej lub pozaszkolnego życia, nawiązujemy do siebie wiadomości, należące do różnych dziedzin. Wytwarzamy wtenczas *korelację* lub współzależność różnych treści. Różni się ona od *koncentracji* w ściślejszym znaczeniu tym, że zasada łączenia ze sobą różnych treści zmienia się od wypadku do wypadku i nie jest stale ta sama, jak przy *koncentracji*, gdzie ją wyznacza zawsze ten sam ośrodek nauki".

Z zestawienia powyżej przytoczonych urywków z *Encyklopedii Wychowania* wynika, że *koncentracja* i *korelacja* to różne pojęcia, to dwa terminy o innej treści.

Koncentracja, to skupienie, zestawienie, zgrupowanie wiadomości różnych przedmiotów lub różnych działów jednego przedmiotu dookoła jednego ośrodka (przedmiotu lub działu) w celu połączenia ich w jedną całość, to oświetlenie danego zagadnienia z różnych punktów widzenia: geograficznego, przyrodniczego, historyczno-społecznego, higienicznego, kulturalnego itp.

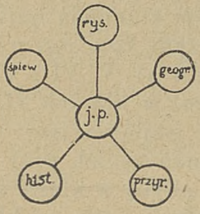
Wzajemne uzależnianie, naturalne powiązanie i uzupełnianie treści poszczególnych przedmiotów — to *korelacja*. W niej treść danych przedmiotów łączy się, wzajemnie wspiera się i wspomaga.

Należy jeszcze odróżnić *koncentrację* od *nauczania koncentrycznego*, w którym stopniowo rozszerzamy zakres jednego przedmiotu lub tematu, rozszerzamy treść początkową o nowe elementy i łączymy je z sobą. Ma ono zastosowanie w szkole powszechnej w odniesieniu do kilku tematów języka polskiego, np.: „Obrazki i opowiadania z życia Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego", „Obrazy z życia dzieci i młodzieży".

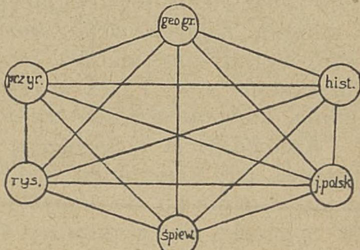
Różnice, zachodzące pomiędzy *nauczaniem koncentrycznym*, *koncentracją* i *korelacją*, ilustrują poniższe rysunki.



nauczanie koncentryczne



koncentracja



korelacja

Stosując *korelację* stosujemy częściowo i *koncentrację*. Jednakże pomiędzy tymi pojęciami jest różnica; nie można ich identyfikować. Realizując obecny program nauki musimy stosować *korelację* i *koncentrację*; pierwszą — w jednostkach metodycznych, drugą — w powtórkach.

Ludwinów (woj. poznańskie) *Szczepan Cerekwicki*

* * *

Z istnieniem i realizowaniem nowych programów ściśle się wiąże pojęcie *koncentracji* i *korelacji*, luźniej — pojęcie *układu koncentrycznego*. Nazwy te dla bezwzględnej większości nauczycielstwa zawierają taką to treść:

Koncentracja — to organizowanie całego nauczania dokoła pewnych ośrodków. (Gdy opracowujemy warzywa, to o nich dzieci czytają, mówią, piszą, o nich śpiewają, układają rachunkowe zadania, warzywa wreszcie rysują).

Korelacja — to jedynie zazębianie się pewnych przedmiotów wyraźnie wyodrębnionych i w świadomości dziecka i w świadomości nauczyciela, to jedynie uzupełnianie się ich wzajemne, przy osiąganiu swoistych celów, bez zatracania własnego, odrębnego charakteru. (Gdy przy geografii w kl. V omawiamy Beskidy Wschodnie, to przy języku polskim opracowujemy czytankę „Na nartach", doprowadzając dzieci do odczucia piękna gór i lasów, pokrytych śniegiem, lśniącym w słońcu, nie powtarzając zupełnie wiadomości rzeczowych, ale nawet bez zwracania uwagi dzieci wykorzystując je do szybszego zrozumienia treści bez straty czasu na nastawianie dzieci na temat).

Układ koncentryczny — to potraktowanie tego samego materiału w niejednakowym zakresie w ciągu różnych lat nauczania. (Wiadomości gramatyczne na szczeblu pierwszym ogólnie, zarysowo ujęte; te same bardziej szczegółowo podane jako materiał nauczania na szczeblu drugim, i wreszcie nie rozszerzone, tylko inaczej i dla innych celów opracowywane na szczeblu trzecim).

Układ koncentryczny jest zagadnieniem programowym, w swoistym zabarwieniu występującym w programach dla szkół pierwszego stopnia. *Koncentracja* i *korelacja* stanowią bardziej zagadnienie raczej metodycznej natury, przy czym *koncentracja* występuje niezaprzeczenie w kl. I i II, *korelacja* w kl. V, VI i VII, forma zaś pośrednia, *koncentracyjno-korelacyjna*, w klasach III i IV.

Koncentracja i *korelacja* są najłatwiejsze do zastosowania wtenczas, gdy klasę uczy jeden nauczyciel, przy czym *koncentracja* jest w ogóle nie do pomyślenia, gdyby w klasie uczyło kilka osób. Dla możności przestrzegania *korelacji*, gdy w klasie uczy kilka osób, stosowane są różne drogi, rozmaite środki. Dla ich usprawnienia należało by przestrzegać przede wszystkim wskazań następujących:

1. Nauczycielstwo powinno znać programy, podręczniki i ducha przedmiotów (szczególnie języka polskiego), które należy korelować.
2. Uczący powinni się ze sobą porozumiewać co do przerabianego materiału i sposobu jego naświetlania, bez sztywnych konferencji, w swobodnych rozmowach, w wolnych chwilach przeprowadzanych;

3. Nauczyciel języka polskiego, odgrywającego specjalną w dziedzinie *korelacji* rolę, powinien tworzyć, a w każdym razie w ostatecznej redakcji wpisywać, swój rozkład materiału dopiero po zapoznaniu się z rozkładem innych przedmiotów.

Kraków. *Jan Kulpa.*

* * *

Oba te terminy pojawiły się obok siebie dopiero z chwilą wprowadzenia nowych programów nauki. Wywołały one nawet w pierwszej chwili wśród nauczycielstwa pewien chaos w ich pojmowaniu. Tak było na konferencjach rejonowych. Znalazły się więc na nich stosowne referaty pt. „Czy *koncentracja* i *korelacja* są pojęciami identycznymi?"

Chcąc na to pytanie odpowiedzieć musimy przede wszystkim ustalić różnicę między pierwszymi trzema klasami a pozostałymi. W kl. I do III, jak to słusznie nadmienił kol. M. J., nadrzędna rola przypada językowi polskiemu. On wysuwa tematy pracy, a pozostałe przedmioty pogłębiają i rozwijają jedynie te tematy.

W tych więc klasach wszystkie poczynania dydaktyczne i wychowawcze ześrodkowują się czyli koncentrują w języku polskim. *Koncentracja* zapobiega zbyt skrajnie pojmowanemu nauczaniu przedmiotowemu. Logicznym następstwem stosowania *koncentracji* jest zasada, że w niższych klasach wszystkich przedmiotów uczy jeden nauczyciel. W pozostałych klasach, tzn. od IV wzwyż, charakter nadrzędny języka polskiego zastąpiony zostaje stosunkiem współrzędnym wszystkich przedmiotów (co jednak nie neguje ogniskowego charakteru języka polskiego). W tych klasach temat do skorelowania wysunąć może każdy z przedmiotów nauczania.

P r z y k ł a d : Temat z geografii: „Pomorze" koreluje się z językiem polskim: „Latarnia morska", z historią: „Walki Krzywoustego o Pomorze". Przykładu *korelacji* z rysunkami, śpiewem i zajęciami praktycznymi nie podaję, gdyż tu sprawa jest najłatwiejsza. *Korelacja* w mniejszym stopniu przeciwdziała przedmiotowemu ujmowaniu nauki, stąd możliwość podziału pracy według grup pokrewnych przedmiotów.

R e a s u m u j ę :

1. *Koncentracja* i *korelacja* nie są pojęciami identycznymi.
2. *Koncentracja* wypływa z nadrzędnego charakteru języka polskiego, *korelacja* — to związek między przedmiotami, pozostającymi z sobą w stosunku współrzędnym.
3. Pole dla stosowania *koncentracji* — to niższe klasy, dla *korelacji* — wyższe.
4. *Koncentracja* i *korelacja* w jednym są zgodne: uwzględniają współpracę wszystkich przedmiotów nauki.

Rynarzewo (woj. poznańskie) *Jan Jankowski.*

NOWE KSIĄŻKI

Eugeniusz Romer: *Polityczny atlas kieszonkowy*. Wyd. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1937, str. 135. Cena 8,— zł.

Nowa publikacja zasłużonego wielce dla polskiej kartografii prof. Romera posiada wysoką wartość nie tylko jako przewodnik w orientacji wśród różnorodnych zjawisk ludnościowych, gospodarczych, klimatycznych, politycznych Polski, Europy i innych części świata, ale dlatego, że wypiera z naszego rynku księgarskiego, zatem i z terenu szkoły, tendencyjne atlasy niemieckie, bagatelizujące granice zachodnie i północne Państwa Polskiego. Subtelnie wykonane mapy, flagi wszystkich państw i wykresy pociągają oko; aż miło wziąć do ręki tak wytwornie przygotowaną i wydaną książkę! Autor specjalnie uwzględnił dane dotyczące naszego kraju; szczegółowo potraktował także inne państwa europejskie, które ujął w grupy geograficzne. Reszta materiału (pozostałe kontynenty) opracował ogólnie z wyjątkiem niektórych wielkich państw jak St. Zjedn. Am. Płn. i i., które ujął szczegółowo. W ten sposób uzyskujemy obraz świata, schemat podstawowych elementów statystycznych z zakresu spraw ludnościowych, topograficznych, gospodarczych. Zestawienie synoptyczne poszczególnych zjawisk obejmuje drugi dział publikacji Romera. W tej części atlasu (str. 65—92) rozsiane są wykresy i mapki rozmieszczeń różnorodnych charakterystycznych wartości i dóbr naszego globu. Wymienię kilka zagadnień: „Świat: płody kopalne", „Udział państw w światowej produkcji roślinnej i zwierzęcej (1930)", „Rozwój kolei i floty handlowej 1900—1930", „Rozwój ludności państw i wielkich miast 1850—1930" itp. Niektóre zjawiska potraktował autor historycznie, wskutek czego uwypuklił ich rolę dziejowo-polityczną. Pierwszą część książki wypełniają barwne przejrzyste mapki. Jest ich 38 na 65 stronach. Stanowią one doskonały przegląd państw całego świata, ich wielkich miast, stolic, komunikacji kolejowej itp. Kilka map specjalnych przedstawia ludność Europy i Polski (gęstość 1820—1920, wyznania, szczepy; narodowości i i.), którą autor podzielił kartograficznie na 4 części: półn.-zach., półn.-wsch., południ.-zach. i południ.-wsch.

Niezmiernie cennym momentem książki jest skorowidz, obejmujący 10 000 nazw, które figurują w mapach. Odszukanie miejscowości, rzeki, lub cieśniny jest zupełnie łatwe. Autor bowiem wprowadził tzw. „pola stopniowe" i inne dokładne znaki orientacyjne. Niejednokrotnie w trakcie czytania napotykamy na obcą nazwę geograficzną. Atlas prof. Romera ułatwi nam jej odszukanie. W wychowaniu obywatelskim i uświadomieniu politycznym wydawnictwo to odda niezastąpione usługi. Niezbędne jest ono zarówno publicyście, działaczowi społecznemu, różnorodnym instytucjom, nauczycielstwu, jak i uczniom, którzy w zreformowanej szkole powszechnej (kl. V—VII) i średniej winni ogarniać całokształt zjawisk gospodarczych, topograficznych, ludnościowych i geopolitycznych.

Autor, geograf o sławie światowej, kierował się jedną wielką myślą, gdy tworzył ten polityczny atlas: i d e ą m o c a r s t w o w o ś c i P o l s k i. Społeczeństwo nasze nie dość dokładnie uświadamia sobie pozycję Państwa Polskiego na terenie międzynarodowym. Publikacja prof. Romera jest niezbędną pomocą fachową w naszej ekspansji politycznej i gospodarczej, w naszych dążeniach do zdobycia kolonii, w walce o mocarstwową rolę i prestiż Polski w świecie.

Atlas wyraźnie podkreśla pozycję i udział naszego Państwa w światowym rozwoju kolei, floty handlowej, ludności, produkcji roślinnej, zwierzęcej, węgla, metali, nawozów mineralnych itp. Jak na dłoni widzimy, jakie miejsce zajmuje Polska w poszczególnych dziedzinach wśród wszystkich państw globu. Każdy, kto solidnie przestudiuje nowy atlas prof. Romera, dostrzeże zarówno nasze wysiłki i sukcesy w walce o byt polityczny, jak i braki i zaniedbania na terenie międzynarodowym. Musimy się dorabiać nowych punktów widzenia na

sprawy polskie za granicą, doceniać ekspansję polityczną i gospodarczą Państwa, znaleźć się w nurcie wysiłków systematycznych i walk o własne mocarstwowe stanowisko. *Polityczny atlas kieszonkowy* jest właśnie nieodzownym podręcznikiem praktycznym w akcji kształtowania ścisłej, zilustrowanej kartograficznie, wiedzy o Polsce, jako państwie w świecie. Doniosłe zadanie nowej publikacji Romera jest osią naszej działalności wychowawczej: montujemy z młodocianych jednostek nowe społeczeństwo: ekspansywne, przedsiębiorcze, zdobywcze. A geografia w naszym zreformowanym szkolnictwie wybiła się na plan pierwszy, jako „okno na świat" i ośrodek korelacyjny innych przedmiotów. Tym silniej winniśmy podkreślać polityczne i gospodarcze zagadnienia Polski, tym głębiej doceniać rolę geografii i atlasu w kształtowaniu nowego światopoglądu ekonomiczno-politycznego.

Mapa dawniejsza, np. przedwojenna i obecna — to dwa kontrasty. U nas jej wartość i rolę podniósł wybitnie prof. Romer. Dziś nie chodzi nam tylko o znalezienie miejscowości, ale o pełną charakterystykę terenu, topograficzną, gospodarczą, polityczną itp.; następnie o to, jakie stanowisko w świecie czy państwie zajmuje dany kraj lub obszar. *Polityczny atlas kieszonkowy* Romera spełnia więc jeszcze jedną cenną funkcję, mianowicie uczy nas nowego traktowania geografii i mapy, podkreśla rolę ścisłego myślenia, opartego na cyfrach i kartograficznych ujęciach. Jest to droga wiodąca do wymierzonych i udatnych posunięć na terenie międzynarodowym. Kultura geograficzna staje się niezbędnym i podstawowym elementem kształtowania w szkole nowego społeczeństwa. Np. ogólno-państwowe organizacje młodzieżowe: LMK, LOPP, PCK specjalnie winny się zainteresować tym nowym atlasem kieszonkowym. W nim bowiem znajdą wiele zagadnień do szczegółowej i wyczerpującej dyskusji. Jest to tylko mały odcinek ogromnej użyteczności obywatelskiej tegoż atlasu, który oby dotarł do wszystkich ośrodków kształcenia myśli politycznej, związanej z mocarstwowym stanowiskiem Polski w szeregu państw świata. *Józef Czarnecki* (Lublin).

Antoni i Maria Bechczyc-Rudniccy: *Dziw.* Opowiadanie na tle życia Prasłowian. Wstępem poprzedził dr Józef Kostrzewski, profesor Uniwersytetu Poznańskiego. Szkic *Prasłowiańska osada bagienna z przed 25 wieków w Biskupinie* napisał Antoni Bechczyc-Rudnicki, członek hon. Polsk. Tow. Prehist. — Linorytami zilustrował Tadeusz Cieślewski Syn. Dom Książki Polskiej. Warszawa 1937, str. 55. Cena zł 6,—.

Książka wydana jest wykwintnie. Linoryty przedstawiają sześć naczyń typu „łużyckiego", siedem motywów zdobniczych z tej prastarej ceramiki, pięć ilustracyj do treści opowiadania, widok domów osady bagiennej, poza tym dwa dobre zdjęcia wykopalisk w Biskupinie. Piękny druk i papier.

Słowo wstępne prof. Kostrzewskiego wyjaśnia, że jest to opowiadanie powstałe na tle wykopalisk w Biskupinie, gdzie zmarły autor spędził całe lato 1935 r., przygotowując powieść na tle życia prasłowiańskiego z I w. po Chr. Pozostawiony rękopis wykańcza obecnie małżonka przedwcześnie zgasłego uczonego. Opowiadanie *Dziw* dotyczy czasów pomiędzy 700 a 400 r. przed Chrystusem. „Jako prehistoryk stwierdzam — pisze prof. Kostrzewski — że *Dziw* jest pierwszym w literaturze polskiej utworem beletrystycznym, mającym za tło tak odległą epokę, a opartym na danych archeologicznych, bardzo pilnie gromadzonych i dociekliwie studiowanych".... „Oby opowiadanie to, poczęte z miłości i entuzjazmu dla naszej przeszłości przedhistorycznej, znalazło jak najwięcej czytelników i obudziło w nich te same uczucia, z jakimi autorowie pisali ten utwór!"

Szkic o osadzie bagiennej w Biskupinie w zwięzły sposób wyjaśnia charakter kultury Prasłowian na podstawie dotąd wykonanych prac wykopaliskowych. Te same wiadomości w postaci skróconej podaje następny artykuł w języku francuskim *(Cité préslave découverte en Pologne)* pióra p. M. Rudnic-

kiej, będący przedrukiem z nr. 4857 (z dn. 4 kwietnia 1936) paryskiego tygodnika *L'Illustration*.

Sama treść opowiadania *Dziw* obejmuje trzy doby z życia mieszkańców prastarej osady. Język opowiadania jest zjawiskiem wprost wyjątkowym w naszej literaturze: rozmowy mieszkańców Biskupina autor stara się przedstawić w postaci możliwie zbliżonej do rzeczywistego języka tych odległych czasów. Używa więc wyrazów, zaczerpniętych z języka cerkiewno-słowiańskiego (czyli z IX w. po Chr.), uwzględniając słownictwo najdawniejszych znanych zabytków językowych ziem polskich. Dziełko *Dziw* o wybitnych zaletach estetycznych warte jest poznania. *Stefan Kamiński* (Inowrocław).

N a g r o d z k i Z y g m u n t : *Rola duchowieństwa katolickiego w godzinach prób i cierpień na terenie Litwy i Białejrusi (1863—1883).* Skład główny: Dom Książki Polskiej. Warszawa, 1935. Str. 147. Cena zł 2,—.

Autor, sprowokowany artykułem Katolickiej Agencji Prasowej *Duchowieństwo Polskie w walce o wolność Ojczyzny*, ogłoszonym w *Dzienniku Wileńskim* z dnia 23 lipca 1934 r., opublikował w *Kurierze Wileńskim* cykl artykułów naświetlających zagadnienie z zupełnie innej strony. Książka jest właśnie uzupełnionym przedrukiem tych artykułów.

Oparta na źródłach (a częściowo na wspomnieniach samego autora) a ujęta w ciekawą i bardzo silną formę — trzyma czytelnika w napięciu, odkrywa przed nim rewelacyjne szczegóły. Autor przekonuje, iż w okresie powstaniowym wielu księży przyczyniło się do krzewienia języka rosyjskiego, wprowadzając go do nabożeństwa i kazań. Na pierwszej stronie mamy podobiznę ks. Ferdynanda Senczykowskiego, kawalera licznych odznaczeń oraz medalu „Za Uśmirenje Polskawo Miatieża".

Kto chce dobrze zgłębić okres popowstaniowy na ziemiach północno-wschodniej Polski, winien przeczytać niniejszą książeczkę.

Autor przyznaje się, iż kreśli obraz zbyt czarny; robi to świadomie, wyciąga prawie wyłącznie brudne sprawki, gdyż celem jego jest udowodnienie, iż n i e c a ł e d u c h o w i e ń s t w o spełniło swą misję utrzymania polskości. Bardzo wielu księży zgodziło się niestety na wprowadzenie języka rosyjskiego do kościoła, wbrew uczuciom swoich parafian. Zdarzyło się nawet, iż lud, słysząc kazanie rosyjskie, obrzucał kaznodzieję zgniłymi jajami, gdy ten wychodził z kościoła. W krótkich fragmentach widzimy i takich księży, co poświęcali się dla polskiej sprawy. *Witold Rodziewicz* (Wilejka powiatowa).

W o j c i e c h Ś w i ę t o s ł a w s k i : *W zbiorowej pracy nad rozwojem kultury.* Kasa im. Mianowskiego — Instytut Popierania Nauki. Warszawa, 1936, str. 72. Cena zł 1,20.

Broszura zawiera przemówienia min. Świętosławskiego, wygłoszone we Lwowie, Wilnie, Poznaniu i Toruniu oraz cztery przemówienia regionalne, skierowane do nauczycieli i młodzieży akademickiej na rozpoczęcie roku szkolnego, wreszcie fragmenty mowy sejmowej i uwagi dotyczące zadań i obowiązków naukowców względem potrzeb życia naukowego.

Cały dochód z wydawnictwa przeznaczył autor na pomoc dla młodzieży akademickiej. *Ld.*

D r S t. F r. M i c h a l s k i : *Wyścig pracy.* Wyd. Ultima Thule. Warszawa, str. 58, cena 1,— zł.

Broszurka o treści społeczno-politycznej, napisana przez znanego redaktora Encyklopedii Powszechnej Ultima Thulę. Porusza w ciekawy sposób bardzo wiele aktualnych problemów, z których najciekawsze jest lapidarne ujęcie praw i obowiązków jednostki w dzisiejszej Polsce w tezie: Praca i trud dla państwa, sprawiedliwość dla nas. Broszurkę wydaną pięknie czyta się z przyjemnością i niemałym pożytkiem. *Ld.*

KOMUNIKATY O NOWOŚCIACH WYDAWNICZYCH

K. J.: SPOŁECZNE ZASADY EWANGELII
„Ostoja“, Poznań 1936. Str. 150. Cena zł 2,20.

Wiele w obecnych czasach bywa zatargów zarówno między pojedyńczymi ludźmi, jak i między różnymi grupami społecznymi. Te zatargi pochodzą stąd, że ludzie w swym postępowaniu z drugimi nie kierują się zasadami ewangelii. Przypomnienie więc tych zasad prowadzi do uspokojenia zatargów społecznych, rodzinnych itp.

Książka niniejsza omawia społeczne zasady ewangelii żywo i interesująco, nadając się nie tylko do prywatnego czytania, ale i jako podręcznik do wykładów. Oto tematy poszczególnych rozdziałów: Społeczna nauka ewangelii. Wartość człowieka. Rodzina — kobieta — dziecko. Państwo i władza. Naród. Praca i płaca. Bogactwo i własność. Braterstwo i sprawiedliwość. Miłość. Pokój. Kościół. Społeczna siejba ewangelii.

Maria Suchocka: MŁODZIEŻ W RAMACH AKCJI KATOLICKIEJ
„Ostoja“, Poznań 1936. Str. 23. Cena zł 0,30.

Autorka omawia szereg kwestii dotyczących ideologii Akcji Katolickiej Młodzieży, jak: jedność pracy a autonomia organizacyjna, samodzielność a autorytet, dobór członków i kształcenie elity, założenia ideowe poszczególnych działów pracy itp.

Mając jako prezeska krajowa KSMŻ szeroki pogląd na każde z tych zagadnień, daje autorka w tej niewielkiej, ale wartościowej broszurce wiele cennych wskazań.

Janusz Woliński: POLSKA I KOŚCIÓŁ PRAWOSŁAWNY
Zarys historyczny. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich, Lwów. Str. 150. Cena zł 3.

Autor w pracy tej przedstawia w zwięzłym zarysie dzieje kościoła prawosławnego w Polsce i jego stosunek do państwa od chwili jego powstania aż po czasy dzisiejsze. Pracę swą opiera na wynikach dotychczasowej literatury i własnych badaniach. Poszczególne zagadnienia omawia autor w następujących rozdziałach: I. Geneza metropolii polsko-litewskiej; II. Metropolia prawosławna w Koronie i W. Księstwie Litewskim w XV i XVI stuleciu; III. Unia brzeska i upadek organizacji metropolitalnej; IV. Wznowienie metropolii; V. Metropolia prawosławna w Rzeczypospolitej w XVII i XVIII stuleciu; VI. W odrodzonej Rzeczypospolitej 1918—1930 r.

Całość pracy uzupełnia indeks osób i miejscowości. Książka ta powinna się znaleźć w rękach każdego interesującego się zagadnieniami wyznaniowymi w Polsce.

Henryk Rzewuski: LISTOPAD. Opracował prof. Konstanty Wojciechowski. Biblioteka Narodowa, seria I, nr 61. Wyd. Zakł. Narodowego im. Ossolińskich, Lwów, 1936. Wydanie drugie, przejrzane. Str. 630. Cena zł 4,—.

Pierwsze wydanie *Listopada* w Bibliotece Narodowej zostało wyczerpane. Świadczy to wymownie o stałej i znacznej poczytności dzieła, ale zarazem i o wysokich zaletach opracowania, które (jak zgodnie krytyka uznała) znakomicie wprowadza w lekturę utworu.

Nowe wydanie nie jest prostym przedrukiem: Wstęp uzupełniono rezultatami prac naukowych ogłoszonych już po śmierci prof. K. Wojciechowskiego. Ponownie skontrolowano tekst, a wszystkie ważniejsze odmianki pierwszych wydań zaznaczono w przypisach. W objaśnieniach wprowadzono pewne zmiany i uzupełnienia.

Tołpa Stanisław: ŚLADAMI ŁOSIA. Z wędrówek po Polesiu.
Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów. Str. 184. Cena zł 3,—.

Książka ta, to skreślony w przystępny, a jednocześnie w żywy i barwny sposób obraz Polesia, widzianego oczyma przyrodnika. W opisie tym autor łączy cechy zdolnego obserwatora ze ścisłością naukową i prawdziwym ukochaniem przyrody. Toteż książka ta nie tylko wprowadza czytelnika w tajniki tej przedziwnej krainy, ale jednocześnie uczy poznawać i kochać przyrodę. Wartość książki podnosi również jej estetyczny wygląd i liczne piękne ilustracje. Nadaje się na lekturę dla młodzieży szkolnej.

St. Wojciechowski: SPÓŁDZIELNIE ROLNICZE — JAKIE BYĆ MOGĄ I POWINNY W POLSCE WEDŁUG WZORÓW ZAGRANICZNYCH
Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1936. Str. 223. Cena zł 3,50.

Na pozór książka fachowa. Bo i cóż w niej znajdziemy? Opisy, jak powstały w różnych krajach rozmaitego typu spółdzielnie, jak zostały zorganizowane i jak się rozwijają: w Danii, Belgii, w Niemczech, we Francji, Kanadzie i Stanach Zjednoczonych.

Ale w istocie książka prof. Stanisława Wojciechowskiego, pierwszego prezydenta Rzeczypospolitej, dostojnego pioniera spółdzielczości w Polsce, daje znacznie więcej niż sumę wiadomości technicznych, niż falangę liczb i zestawień. Po jej odczytaniu odczuwa się jakąś świeżość uczuć, jakąś radość w sercu, jakieś pragnienie, by się przyczynić do wspólnego dobra, słowem, odczuwa się optymizm życiowy i przypływ energii.

Roman Zawada: KSIĄŻKA REZERWISTY
Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy, Warszawa 1936. Str. 443. Cena zł 1,50.

Rezerwista, ten żołnierz w cywilu, we wszelkich warunkach życia może i powinien działać z myślą o obronie państwa. Powinien on w miarę swych możności rozwijać odpowiednią działalność w tych dziedzinach życia społecznego, które będą miały związek z ewentualną wojną. Z tą myślą wydano niniejszą pracę. Jest to niezwykle wyczerpujący informator i podręcznik, omawiający wszystkie niemal ważniejsze dziedziny, okoliczności i sposoby pracy rezerwisty dla obrony kraju. Zapoznaje ona z historią ostatnich walk, organizacją wojska, z osobą Naczelnego Wodza, omawia różne dziedziny życia i zawody, gdzie rezerwista może przejawić swą działalność i współdziałać w przygotowaniu odpowiednich środków obrony.

Dr W. Behr: KAMIENIE ŻÓŁCIOWE I NERKOWE, ICH ROZPOZNANIE I SKUTECZNE LECZENIE
Bibl. Zdrowia, tom 6. Stow. Pracowników Księgarskich, Warszawa. Cena zł 2,50.

Autor jest zdania, że lekarze specjaliści winni ogłaszać drukiem łatwo zrozumiałe, przystępne wskazówki dotyczące różnych chorób, aby uchronić łatwowierną czytającą publiczność przed „wskazówkami" wszelkiego rodzaju fuszerów lekarskich. Na spopularyzowaniu wiedzy lekarskiej medycyna na pewno nic nie ucierpi, a cierpiącym przyniesie ulgę i nieświadomych uchroni od katastrofy.

Kamica żółciowa należy do chorób bardzo rozpowszechnionych szczególnie wśród kobiet. W interesie chorego leży, aby wcześnie nastąpiło ustalenie planu leczenia. — W sposób jasny i przystępny autor pisze o rozpoznaniu i przebiegu choroby, podaje właściwy sposób postępowania w wypadkach ataku i wskazówki skutecznego leczenia cierpienia.

O FABRYCE, KTÓRA DOSTARCZA SZKOŁOM ZESZYTY POD ZNAKIEM DWÓCH KRĘGLI

Znane zapewne są wszystkim Szan. Czytelnikom szkolne zeszyty Kręglewskiego. Niejednokrotnie umieszczaliśmy w części reklamowej ogłoszenia tej firmy, które się zwykle streszczały w jednym lapidarnym zdaniu: „Zeszyty znormalizowane Kręglewskiego opatrzone są znakiem fabrycznym: E. K. dwa kręgle, Kręglewski".

W roku 1935 Fabryka Zeszytów Edward Kręglewski obchodziła swe 25-lecie i w związku z tym ukazały się w pismach fachowych przemysłu graficznego i papierniczego okolicznościowe artykuły, podkreślające znaczenie rozwoju fabryki Kręglewskiego dla ogólnego rozwoju rodzimej wytwórczości.

Poniżej ogłaszamy w przedruku broszurę jubileuszową pióra p. Jana Kuglina, starszego Korporacji Graficznej i dyrektora Drukarni Rolniczej (gdzie obecnie drukuje się „P. S."), ograniczając się jednakże, ze względu na szczupłość miejsca, jakie możemy poświęcić niniejszej publikacji, do tych ustępów i uwag, które przede wszystkim mogą zainteresować nauczycielstwo. Dobraliśmy także kilka ilustracyj — w zmniejszeniu — aby mogły ewent. posłużyć na pokaz dzieciom: niech młodzież szkolna zobaczy, jak się przedstawia wnętrze fabryki, która dostarcza jej zeszyty, zaopatrzone w tajemniczy znak dwóch złożonych na krzyż kręgli. Red.

W historii naszego dorobku narodowego zasługuje polski przemysł na szczególnie piękną i złotymi literami pisaną kartę. Warunki, w których żyliśmy przez setki lat, sprawiły, że raczej odsuwaliśmy się od wszystkiego, co nie było złączone z pracą na roli i orężem wojennym. Warunki te sprawiły, że staliśmy się narodem zależnym, ubogim, że nie umieliśmy nic produkować prócz zboża, na które nie znajdywaliśmy nawet nabywców, że staliśmy się zależni od przemysłu obcego. Również i w czasach niewoli zaborcy nasi spostrzegli, że jednym z najpoważniejszych systemów walki z nami jest ekonomiczne zubożenie naszego społeczeństwa przez niedopuszczanie do rozwoju przemysłu polskiego.

Ale mimo planowej walki, mimo wielkich zasobów, którymi się przemysł obcy na ziemiach naszych posługiwał, znajdywali się w Polsce ludzie, którzy z gołymi nieraz rękoma walkę tę podejmowali, zdobywali jak żołnierze na froncie piędź za piędzią utraconego polskiego stanu posiadania i budowali polskie bogactwo narodowe — polski przemysł.

Do takich wybitnych pionierów-żołnierzy, walczących wytrwałą pracą o podniesienie polskiego przemysłu, należy Edward Kręglewski, założyciel i właściciel fabryki zeszytów w Poznaniu.

Dnia 1 lipca 1935 roku obchodził jego warsztat dwudziestopięciolecie swego istnienia.

Zacządki firmy były bardzo nikłe, sięgają roku 1881. W roku tym ojciec Edwarda Kręglewskiego, śp. Teodor, założył w Wągrowcu (woj. poznańskie) skład papieru i księgarnię, przy których znajdował się i mały warsztat drukarsko-introligatorski. Polska ta placówka miała już wówczas dla życia narodowego małego miasteczka powiatowego wielkie znaczenie. Księgarnia, prowadzona



Dział fabrykacji zeszytów



Liniarnia

przez matkę Edwarda Kręglewskiego jako placówka kultury polskiej, dostarczała książki młodzieży polskiej i gromadziła ją w swych lokalach dla polskiej pracy uświadamiającej. Z drukarni Teodora Kręglewskiego wychodziły druki polskie, nieraz zakonspirowane i nieraz, jak o tym jedyny zachowany egzemplarz śpiewnika świadczy, przez władze pruskie konfiskowane.

Najstarszy syn Teodorostwa Kręglewskich, Edward, miał w pracy swej pójść w ślady ojca. Zaczyna więc praktykę w warsztacie rodzinnym, następnie wyjeżdża w głąb Niemiec, by ukończyć szkołę introligatorską w Gera i zapoznać się z poważnymi zakładami papierniczo-przetwórczymi Rzeszy Niemieckiej. Po kilku latach wraca Edward Kręglewski do warsztatu ojca. Nauczony doświadczeniem, powiększa ten zakład, wprowadza weń inowacje, mechanizując fabrykację zeszytów i ksiąg handlowych. Niebawem dochodzi do przekonania, że teren miasteczka powiatowego jest zbyt szczupłym dla jego działalności. Opuszcza więc warsztat rodzinny i dnia 1 lipca 1910 roku zakłada w Poznaniu przy ul. Szkolnej nr 3 własny warsztat pracy. Idzie i tu w ślady warsztatu rodzinnego, zakładając fabrykę zeszytów i ksiąg handlowych. Poza tym prowadzi Edward Kręglewski hurtownię papieru i przyborów piśmiennych.

Praca na terenie Poznania nie była łatwa. Produkt pracy polskiego przedsiębiorstwa spotykał się z wręcz wrogim nastawieniem niemieckich władz szkolnych. Dzięki jednakże niezmordowanej pracy oraz przy współpracy swej małżonki zakład stale się rozwijał, zatrudniając do roku 1913 przeszło 35 pracowników przy 20 maszynach. Wkrótce i lokal przy ulicy Szkolnej okazuje się za szczupły. W roku 1913 przeprowadza się Edward Kręglewski do nowego budynku fabrycznego przy ul. św. Marcina 27, gdzie niebawem uruchamia z górą 60 maszyn.

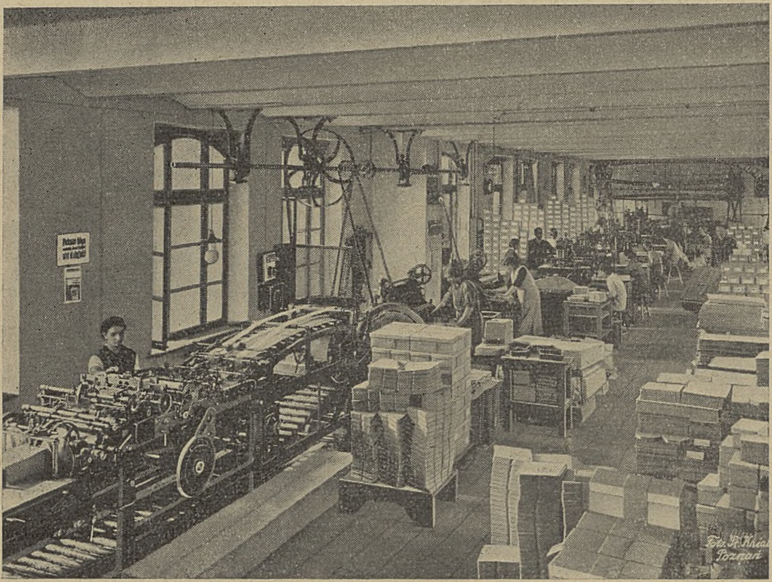
Wybuch wojny o mało nie poderwał egzystencji zakładu. Zaciągnięto do wojska wszystkich wykwalifikowanych pracowników, pozostawiając przy maszynach jedynie właściciela i jednego współpracownika Jana Twardowskiego. Mimo tak trudnych warunków prowadzono fabrykę przez cały czas wielkiej wojny dalej a wskrzeszenie państwa polskiego zastało ją gotową do nowego wspaniałego rozkwitu.

Zmiana warunków politycznych spowodowała zasadniczy przewrót przede wszystkim w stosunkach ekonomicznych Polski. Firma Edward Kręglewski do stosunków tych szybko się dostosowała. Odcięcie kraju od rynku niemieckiego wpłynęło dodatnio na rozwój zapotrzebowania produkcji w Polsce; równocześnie jednak postawiło firmę, tak jak inne przedsiębiorstwa papierniczo-przetwórcze, wobec trudności uzyskania surowca. Papiernie polskie zostały przeważnie celowo przez zaborców w czasie wojny zniszczone. Firma Edward Kręglewski należała do pierwszych, które postawiły sobie za zadanie, by dla fabrykacji polskiego produktu nie sprowadzać papieru niemieckiego i by przez pracę przy pomocy papieru polskiego podnieść polską produkcję papierniczą.

Zmiana stosunków politycznych przekonała także E. Kręglewskiego, że warsztat jego powinien ulec przeobrażeniom, by sprostać mógł zapotrzebowaniu rynku wewnętrznego i nowym wymaganiom życia. Edward Kręglewski likwiduje więc hurtownię papierniczą i nastawia fabrykę tylko na przetwórczość pa-



Dział fabrykacji ksiąg handlowych



Dział fabrykacji kopert

pierniczo-piśmienniczą, dołączając do niej wyrób kopert. Zajmowany przy ul. św. Marcina lokal okazuje się znów za szczupły i fabryka przenosi się do własnego gmachu przy ul. Szyperskiej nr 8. Ilość pracowników powiększa się do 80. Od tego czasu rozwój zakładu posuwa się w szybkim tempie. Rok rocznie przybywają nowe maszyny, udoskonalające produkcję; obok maszyn przetwórczych powstają warsztaty mechaniczne, w których przeprowadza się ulepszenia maszyn nabytych lub zgoła wyrób nowych, według własnych planów konstruowanych. Dziś fabryka zatrudnia 230 osób personelu technicznego przy 120 maszynach oraz 30 osób sił biurowych.

Produkcja fabryki idzie w trzech kierunkach: zeszyty, koperty, księgi handlowe. Dziennie wytwarza fabryka do 700 000 kopert. Odmian składowych liczy firma 350, od najtańszych do krańcowo luksusowo wykonanych kompletów listowych.

Drugim poważnym produktem firmy, to zeszyty i artykuły szkolne. W czasie sezonu opuszcza fabrykę dziennie do 60 000 sztuk zeszytów, zaopatrzonych w charakterystyczną nalepkę firmy E. Kręglewski. Zeszyty te zyskały sobie dzięki swej przedniej jakości szczególną popularność wśród nauczycielstwa i młodzieży szkolnej.

Kolekcja ksiąg handlowych obejmuje blisko 400 numerów składowych, najrozmaitszych systemów i jakości. Prócz tego produkuje firma skoroszyty, bloki korespondencyjne, notesy itp. Fabryka przetwarza rocznie przeszło 100 wagonów papieru.

Produkcja firmy E. Kręglewski rozchodzi się dziś daleko poza Wielkopolskę. Firma posiada od roku 1927 własny skład fabryczny w Katowicach, od roku 1928 w Warszawie i Łodzi, poza tym składy komisowe w kilku większych miastach.

Mimo swego wielkiego rozwoju, mimo do krańca posuniętej mechanizacji i stosowania najnowszych wynalazków przy produkcji, praca jubilatki, szczególnie praca konkurencyjna, nie jest łatwa. Na terenie Polski bowiem istnieje 96 zakładów produkujących zeszyty oraz 32 firmy koperciarskie. Zakłady te wytwarzają wprawdzie nieraz towar tańszy, lecz gatunkowo gorszy, dzięki czemu towar firmy E. Kręglewski zawsze jest od innych milej widziany.

Jedną z czołowych trosk firmy Edward Kręglewski jest dbałość o dobro pracowników, ich byt materialny i rozwój duchowy. Łączy się z tym zagadnienie płacy, higieny i bezpieczeństwa pracy. W fabryce nie było dotychczas wypadku kalectwa. Poza uposażeniem stałym otrzymują stali pracownicy corocznie gratyfikację, wydzieloną z czystego zysku oraz gratyfikacje doraźne.

Utworzone przy fabryce Koło Wychowania Fizycznego zostało kompletnie wyekwipowane przez zarząd fabryki, który nabył potrzebne przyrządy sportowe i opłaca stałą instruktorkę oraz salę gimnastyczną. Nadto przewiduje się w najbliższym czasie utworzenie biblioteki dla personelu fabrycznego. Tak pragnie fabryka Edward Kręglewski tworzyć z pracowników ludzi moralnie zdrowych, zadowolonych z życia i świadomych swych obowiązków i praw, słowem, dobrych członków społeczeństwa.

(Przegląd Graficzny, nr 13 z 1 lipca 1935 r.) *Jan Kuglin*

DOPISEK REDAKTORA

Wreszcie mogę oddać w ręce Szan. Czytelników przewidziany od dawna i zapowiadany niejednokrotnie zeszyt o szkole wiejskiej. Ustalona na bieżący rok wydawniczy objętość poszczególnych zeszytów (40 stron tekstu), nie pozwala niestety na umieszczenie od razu wszystkich prac, które nadesłano na temat dziecka wiejskiego i jego kształcenia. Część zeszytu trzeba było odstąpić uwagom metodycznym o nauczaniu religii, przedmiocie, który też już od dłuższego czasu nie był omawiany w „Przyjacielu".

Rozważania o szkole wiejskiej otwiera artykuł p. kol. Bandury, którego Szan. Czytelnicy znają z zwięzłych sprawozdań z publikacyj Międzynarodowego Biura Wychowania. Ponieważ otrzymałem w trakcie przygotowania zeszytu z Genewy właśnie książkę o organizacji nauczania wiejskiego w 41 państwach, poprosiłem szan. współpracownika o krótkie streszczenie, by tym samym interesujące nas zagadnienie oświetlić z szerszego punktu widzenia.

Następny bowiem artykuł, p. kol. Owczynnika, zwraca naszą uwagę już na ściśle polski problem i porusza sprawę, o której bodaj dotąd nikt w prasie pedagogicznej nie pisał, mianowicie sprawę dziejów chłopów. Po ogólniejszych rozważaniach — że na współczesnego chłopa polskiego patrzymy tak, jakby nie posiadał tysiącletniej tradycji — przechodzi autor na grunt programów szkolnych i przypomina raz jeszcze istotny i kształcący cel nauki historii. Ma ona przecież wyrobić świadomość dziejowej roli poszczególnych grup społecznych i dlatego znajomość historii chłopów w ich dziejowym rozwoju powinna stanowić podstawę do pracy kulturalno-oświatowej wśród najszerszych wieśniaczych mas. — Artykuł p. kol. Owczynnika czekał okrągły rok na ogłoszenie. Sądziłem, że zyska, gdy się ukaże razem z innymi pracami na temat wsi, ale może było by lepiej, gdybym go był dał wcześniej, i dlatego będę w przyszłości co pewien czas układał zeszyty z artykułami z różnych dziedzin.

W części praktycznej zeszytu, poświęconej nauczaniu religii, podkreśla na wstępie p. kol. Jagodziński główną wytyczną nowego programu, mianowicie chrystocentryczny charakter nauki religii rzymskokatolickiej. — Następnie podaje nam p. kol. Marski jako wzór katechezę biblijną na temat Daniela i Opatrzności Bożej, a p. kol. Białecki wypowiada swe obawy, że nauka cicha w nauczaniu religii — wobec braku odpowiedniej lektury — ogranicza się do minimum a przez to w ogóle mija się z celem.

Kilka stron zeszytu musiałem oddać na dyskusję, która dotyczy dwu spraw: programu geografii i zagadnienia: koncentracja — korelacja. Z p. prof. Mściszem polemizuje p. kol. Przewoźny; do drugiej sprawy ogłosiłem aż trzy uwagi i sądzę, że dalsze będą na razie zbyteczne; przykłady trafnej korelacji natomiast będę nadal zamieszczał.

Treść zeszytu dopełniają oceny książek i wzmianki o ostatnich nowościach oraz artykulik z ilustracjami o 25-leciu znanej Fabryki Zeszytów Szkolnych Edwarda Kręglewskiego.

W Dopisku do nru 20 wspomniałem o „dwulicowości ortograficznej" pewnego wydawnictwa. Czuję się w obowiązku donieść Szan. Czytelnikom, że w dwa tygodnie po mojej uwadze, ale zapewne nie na skutek tejże, poważny ten dziennik, który miałem na myśli — zaczął stosować w całej rozciągłości nową pisownię. Brawo!

W końcu przypominam Wszystkim Szan. Przyjacielom pisma prośbę o adresy kolegów-koleżanek, którym moglibyśmy wysłać egzemplarze propagandowe. Prosimy wykazy nadsyłać najpóźniej do 20 lutego, gdyż w tym dniu rozpoczniemy druk nru 5, więc musimy wiedzieć, ile egzemplarzy drukować na cele propagandy. Jak dotąd wspólna akcja Czytelników i Administracji dobrze się zapowiada.

A propos Administracji. Serdecznie dziękuje za wpłacanie prenumeraty, zwłaszcza Tym, którzy przekazując zł 12,— od razu, uregulowali konto na cały rok. Vivant sequentes. **B.**